

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Identidad, alteridad y nacionalismo: los procesos de  
nacionalización en la enseñanza primaria de España e Italia  
desde una perspectiva transnacional (1931-1959)**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Carlos Sanz Simón**

**Directores**

**Teresa Rabazas Romero**  
**Juri Meda**

**Madrid**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**



**TESIS DOCTORAL**

**Identidad, alteridad y nacionalismo. Los procesos de  
nacionalización en la enseñanza primaria de España e  
Italia desde una perspectiva transnacional (1931-1959)**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Carlos Sanz Simón**

DIRECTORES

**Teresa Rabazas Romero**

**Juri Meda**





**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
Departamento de Estudios Educativos



**UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID**

**TESIS DOCTORAL**

Identidad, alteridad y nacionalismo. Los procesos de  
nacionalización en la enseñanza primaria de España e  
Italia desde una perspectiva transnacional (1931-1959)

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**Carlos Sanz Simón**

Directores

**Teresa Rabazas Romero  
Juri Meda**

Madrid  
2020





*Ya hay un español que quiere  
vivir y a vivir empieza,  
entre una España que muere  
y otra España que bosteza.  
Españolito que vienes  
al mundo te guarde Dios.  
Una de las dos Españas  
ha de helarte el corazón.*

Antonio Machado

*De todas las historias de la Historia  
la más triste sin duda es la de España  
porque termina mal.*

Jaime Gil de Biedma



*A mis abuelas, Carmen y Charo, que  
conocieron más el hambre que la escuela*

*A mis padres, por su apoyo incondicional*





## Agradecimientos

Cuando en otoño de 2014 comencé el último curso del Grado en Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, no imaginaba que fuera a comenzar toda esta andadura. Y fue gracias al buen consejo de una de las personas que más me ha ayudado durante mi incursión en la investigación: la profesora Juana Anadón. Su acertada decisión de recomendarme a la profesora Teresa Rabazas para la realización de mi Trabajo Fin de Grado fue, sin duda, crucial para llegar donde ahora estoy. Gracias, Juanita, por toda tu ayuda, tu ánimo y tus consejos durante estos años en cada charla. También por la acogida en tu tierra, Teruel. Una tierra que defiendes con vehemencia, y cuyo respeto y apego ha motivado esta tesis doctoral.

Y de aquel consejo llegué a la persona que ha guiado mi camino durante estos seis últimos años. Nunca serán suficientes las palabras de agradecimiento por haberte tenido como directora, Teresa. Por haber apostado por mí desde empecé el TFG. Por tu inagotable paciencia y por tus constantes y acertadas palabras de ánimo y, sobre todo, de calma. Por haber lidiado con mis inquietudes e inseguridades en cada paso que he dado durante todo este proceso. Por haber respetado y enriquecido la idea que ha sustentado este proyecto y haberme ayudado a darle forma y convertirlo en una realidad. Por haber dedicado muchas, muchísimas más horas de las que debías a este trabajo. Por tu inestimable apoyo y confianza en la incursión dentro de este mundo tan complejo. Por cada experiencia que me has animado a vivir y que tanto me ha ayudado a crecer personal y profesionalmente. Por haber confiado en mí.

De entre todas esas experiencias vividas durante este periodo, la más importante fue, sin duda, la aventura de abrir esta tesis al contexto italiano. Gracias a ello, el profesor Juri Meda se cruzó en nuestro camino como codirector de esta investigación. Y desde entonces siempre ha encontrado la palabra y la idea que necesitaba para darle sentido a este proyecto. Pero, sin lugar a dudas, de todas las razones de mi gratitud hacia él, debo destacar su hospitalidad y ayuda durante mi estancia en la Universidad de Macerata en 2018. Gracias, Juri, por escuchar mis inquietudes, por enseñarme otra manera de trabajar e investigar. Por todos los medios que pusiste a mi alcance para dar con cada fuente, con cada idea. Por tu ayuda en cada momento en que la he necesitado.

No puedo hacer mención a todos estos años de crecimiento personal sin hablar de una persona que me ha acompañado durante este camino desde que nos encontramos en unas jornadas en Segovia, allá por 2016. Por aquel entonces yo apenas había empezado a adentrarme en la investigación, y ella ya estaba inmersa en dar voz a quienes la Historia olvidó. Me enorgullece personalmente referirme a ella como profesora, porque si hay alguien que ha trabajado incansablemente para conseguirlo ha sido ella. La profesora, compañera y sobre todo amiga Miriam Sonllewa me ha enseñado tantas cosas que sería imposible resumirlas aquí. Pero, sobre todo, y quizá el más importante, ha sido el valor de la amistad. Tu compañía, tu buen consejo y tu aliento han sido fundamentales para poder finalizar este proyecto.

Pero si ha habido dos personas que llevan apoyándome no solo los últimos seis años, sino durante toda la vida, han sido mis padres. Ellos nunca han juzgado ninguna de las decisiones que he tomado en mi vida. Nunca han tenido un pero en cada paso que he dado.

Solo he recibido muestras de ánimo y de confianza en mí. Gracias porque siempre me habéis hecho entender que las cosas pasan por algo. Por haber aceptado que estos últimos años iban a estar repletos de ausencias. Por sentirnos siempre orgullosos de lo que he hecho. Por quererme como lo hacéis.

Además, dentro de esta experiencia, hay además tres grupos de personas que han contribuido a mi aprendizaje durante estos años. En primer lugar, el grupo de investigación *Claves históricas y comparadas de la educación. Género e identidades* de la Universidad Complutense de Madrid. Los seminarios y jornadas de investigación y las innumerables experiencias en cada congreso han sido una lección para mi formación como doctorando. Por otro lado, mis compañeros de la Universidad de Valladolid, especialmente a Suyapa, Raúl y Alberto. Nuestras conversaciones han sido siempre un estímulo para seguir aprendiendo, y cada experiencia vivida con vosotros es hoy un recuerdo imborrable de mi etapa como doctorando. Por último, se encuentran los compañeros de la Universidad de Macerata. A Marta por su generosidad desinteresada, por su compañía y su inestimable ayuda. A Lucia y a Luca, por las aventuras vividas. Por cada tarde de trabajo conjunto. Por aquella entrevista a un maestro centenario que tanto me ha marcado.

No puedo terminar estas líneas sin mostrar mi agradecimiento por todas las personas que han hecho posible que esta tesis haya llegado hasta aquí. A los profesores y profesoras que me hicieron valorar su trabajo, tanto que a día de hoy quiera seguir sus pasos. Entre ellos, quiero mencionar especialmente a Margarita, mi maestra. A Ángeles, mi profesora de latín y griego. Y a Eduardo, mi profesor de Historia durante no pocos años de instituto, y que, aunque probablemente no lo sepa, es en parte responsable de que haya seguido este camino. También, por supuesto, a los coautores y coautoras de las publicaciones que componen la parte central de esta tesis doctoral, por sus consejos y enseñanzas. A Santiago por su inestimable apoyo y aliento. A Belén por su compañía y amistad durante parte de la carrera, el máster y el doctorado. A Laura por su amistad desde hace tantos años. Por haber entendido cuándo necesitaba evadirme. Y a David por su arte.

A todas las personas aquí mencionadas: gracias. Este trabajo también es vuestro.

La presente tesis doctoral ha sido realizada gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación, concedido por la Universidad Complutense de Madrid, y cofinanciado por esta institución y el Banco Santander (Convocatoria 2017, CT17/17-CT18/17).



### **Consideraciones previas**

A lo largo de la tesis doctoral aquí presentada se ha procurado hacer uso del lenguaje inclusivo con el fin de no ejercer ningún tipo de discriminación sexista. Teniendo esta premisa como objetivo, y a su vez con el fin de agilizar la lectura, se han empleado términos que evitan el desdoblamiento de género en la medida de lo posible.



# Índice

Resumen.....	21
Summary.....	23
Sommario.....	25
<b>1. Introducción .....</b>	<b>27</b>
1.1. Modalidad de la tesis doctoral.....	35
1.2. Presentación del compendio de publicaciones.....	36
<b>2. Estado de la cuestión .....</b>	<b>37</b>
2.1. Revisión teórica.....	39
2.2. Revisión bibliográfica.....	54
<b>3. Diseño de la investigación .....</b>	<b>69</b>
3.1. Pregunta y objetivos.....	71
3.2. Metodología.....	73
3.3. Fuentes primarias.....	74
3.4. Archivos y fondos .....	84
<b>4. Resultados .....</b>	<b>87</b>
4.1. Bloque I. Las Españas de la II República. La convivencia de los discursos nacionalizadores en las escuelas de los años treinta (1931-1936) .....	89
4.1.1. Introducción .....	89
4.1.2. Publicación 1 .....	91
4.1.3. Conclusiones parciales .....	109
4.2. Bloque II. Italia mira hacia España. Identidad nacional y alteridad en la recepción de la <i>Guerra di Spagna</i> en la enseñanza elemental italiana del fascismo (1936-1943) .....	111
4.2.1. Introducción .....	111
4.2.2. Publicación 2 .....	115
4.2.3. Publicación 3 .....	143
4.2.4. Conclusiones parciales .....	173
4.3. Bloque III. España se repliega. Entre la homogeneización identitaria y los resquicios del nacionalcatolicismo (1939-1959) .....	175
4.3.1. Introducción .....	175
4.3.2. Publicación 4 .....	179
4.3.3. Publicación 5 .....	211
4.3.4. Publicación 6 .....	255
4.3.5. Conclusiones parciales .....	285

<b>5. Discusión.....</b>	<b>287</b>
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>299</b>
<b>6. Conclusioni.....</b>	<b>309</b>
<b>7. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>317</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>363</b>
8.1. Anexo I. Relación de manuales escolares utilizados.....	365
8.2. Anexo II. Relación de memorias de prácticas utilizadas.....	369
8.3. Anexo III. Otras fuentes primarias utilizadas.....	380



## Índice de tablas

Tabla 1. Relación de publicaciones que conforman la tesis doctoral <i>“Identidad, alteridad y nacionalismo. Los procesos de nacionalización en la enseñanza primaria de España e Italia desde una perspectiva transnacional (1931-1959)”</i> .....	36
Tabla 2. Planteamiento de los objetivos específicos de acuerdo a los bloques de resultados de la tesis doctoral.....	72
Tabla 3. Esquema de las categorías y planteamientos de análisis de los manuales escolares.....	76
Tabla 4. Esquema de las categorías y planteamientos de análisis de las memorias de prácticas.....	82
Tabla 5. Relación de publicaciones y objetivos específicos del primer bloque de resultados.....	90
Tabla 6. Relación de publicaciones y objetivos específicos del segundo bloque de resultados .....	113
Tabla 7. Relación de publicaciones y objetivos específicos del tercer bloque de resultados.....	177

## Índice de figuras

Figura 1. Distribución cronológica de las memorias de prácticas del fondo “Romero Marín” .....	80
Figura 2. Relación de memorias de prácticas del fondo “Romero Marín” por provincias .....	80



## Resumen

*Identidad, alteridad y nacionalismo. Los procesos de nacionalización en la enseñanza primaria de España e Italia desde una perspectiva transnacional (1931-1959)*

El contexto nacional e internacional actual ha escenificado el regreso de la cuestión identitaria al debate público. Un debate incitado ante las tentativas nacionalistas de países y regiones que representan, respectivamente, el resurgir de los intereses nacionales y de la vocación por alcanzar el Estado propio. Y un debate que exige, en definitiva, de múltiples miradas que permitan conocer mejor estos procesos, dadas también sus repercusiones en tan amplios y diversos ámbitos como la política, la economía o la cultura, y especialmente vinculada a esta última, la educación. Miradas que deben atender no solo al estudio del presente, sino también al análisis del pasado desde nuevos enfoques y fuentes.

Como consecuencia de esta realidad, la tesis doctoral que aquí se presenta, tiene como objetivo general analizar los procesos de nacionalización de la enseñanza primaria en España e Italia entre los años 1931 y 1959. Para ello, se realiza una subdivisión de tres bloques respondiendo a los distintos planteamientos nacionalizadores. El primero, denominado *Las Españas de la II República. La convivencia de los discursos nacionalizadores en las escuelas de los años treinta (1931-1936)*, pretende conocer cuál fue la identidad nacional y la concepción de nación transmitida en este periodo. El segundo se titula *Italia mira hacia España. Identidad nacional y alteridad en la recepción de la Guerra di Spagna en la enseñanza elemental italiana del fascismo (1936-1943)*, y se propone, por un lado, descubrir el grado de internacionalización de la guerra civil española en las escuelas del fascismo italiano y su carácter nacionalizador, y, por otro lado, analizar la representación del otro o alteridad como herramienta para la transmisión del discurso identitario y nacionalista. Finalmente, el tercer bloque, *España se repliega. Entre la homogeneización identitaria y los resquicios del nacionalcatolicismo (1939-1959)*, aspira a describir el contexto de la posguerra desde la óptica socioeducativa, estudiar la presencia o ausencia de la simbología política y religiosa en los centros educativos, y, por último, indagar sobre la cuestión lingüística como elemento identitario en la enseñanza durante el autoritarismo.

Para su consecución se emplea el método histórico-educativo, haciendo uso de dos fuentes primarias principales: los manuales escolares y el fondo de memorias de prácticas del alumnado de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, denominado “Romero Marín”, el cual ha sido todavía poco explorado, y abordado en esta investigación desde una perspectiva inédita en él. Estas fuentes han sido consultadas, principalmente, en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, el centro MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Biblioteca Nacional de España y el *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* de la Universidad de Macerata (Italia).

Los resultados de esta tesis avanzan, en el primer bloque, la coexistencia de dos modelos de nacionalización claramente diferenciados en el periodo republicano, los cuales se han manifestado en cada una de las categorías de análisis estudiadas. Sin embargo, se trata de una diferencia discursiva aparentemente más compleja en el caso de la nacionalización de las niñas.

En el segundo bloque de resultados, se observa una amplia internacionalización de la Guerra Civil en la escuela elemental italiana, y su uso como un elemento de construcción de la identidad nacional, un hecho especialmente palpable en lo referente a los discursos ideológicos, militares, emocionales, culturales y sociales. Asimismo, se constata la existencia del interés por representar al otro –en este caso, al enemigo común del bando sublevado y las tropas aliadas italianas– con una serie de atribuciones que representan el antagonismo identitario fascista. Finalmente, en lo relativo al tercer bloque de resultados, el uso de las memorias de prácticas ha permitido observar a través de otra mirada el contexto de la posguerra desde tres pilares fundamentales: la religión católica, la identidad nacional y el papel de la mujer. Tres ejes que han permitido obtener una visión panorámica del nacionalcaticismo y su finalidad homogeneizadora en la identidad del Estado franquista. No obstante, los estudios que completan este último bloque han manifestado diferencias significativas en la representación simbólica en los centros educativos, con una tendencia hacia la simbología propia en las instituciones de titularidad religiosa. Asimismo, en algunas de las regiones con mayores pulsiones nacionalistas previas al periodo dictatorial, se han detectado símbolos regionales, provinciales y locales propios. Por último, el estudio que cierra esta investigación ha puesto de relieve cómo se afrontó en la práctica educativa y en el entorno social próximo a la escuela la cuestión lingüística en un estudio de caso sobre el contexto vasco-navarro. En esta se puede observar cómo las dificultades para la comunicación y el aprendizaje entre profesorado y alumnado formaban parte del día a día de las escuelas, especialmente en el caso de las emplazadas en zonas rurales y próximas al norte de ambas regiones.

Para finalizar, los resultados obtenidos nos permiten concluir, por un lado, que los modelos de construcción identitaria partieron de un panorama heterogéneo en la Segunda República marcado por la convivencia. Sin embargo, el modelo tradicional e imperialista terminaría imponiéndose tras Guerra Civil, un periodo analizado en clave transnacional desde el enfoque del fascismo italiano, y que ha evidenciado la utilidad de la representación de la alteridad para la propia conformación de la identidad nacional. Finalmente, el auge del nacionalcaticismo y su proyecto nacionalizador en la escuela ha sido observado en un fondo documental todavía poco explorado, y que ha mostrado sus resquicios en el ámbito simbólico y lingüístico a través del análisis de la cotidianidad. En resumen, los procesos aquí analizados podrían resumirse en dos: el curricular y el práctico. Procesos, además, cuya formación respondería a una construcción directa –esto es, definiendo explícitamente las características que conforman la propia identidad nacional– e indirecta –es decir, a través de la definición antagónica del otro, o como resultado de las tensiones otros elementos como la simbología y las lenguas–. Y procesos que ponen de manifiesto la vertiente transnacional de la identidad y la alteridad en la educación desde una perspectiva histórica.

## Summary

*Identity, otherness and nationalism. Nationalization processes in primary education in Spain and Italy as seen from a transnational perspective (1931-1959)*

Today's national and international context has brought the issue of identity back into the realm of public debate. This debate has become especially visible in nationalist endeavors by states and regions to achieve, respectively, the establishment of a nationalist agenda or an independent state. An understanding of these processes requires our approaching the debate from a broad range of perspectives that take into account political, economic and cultural repercussions; tied closely to this latter area is the realm of education. In order to address these questions, we must focus not only on the present, but examine – with novel approaches and new sources – the past as well.

Pursuant to this, the present doctoral thesis has as its general objective the analysis of the nationalization processes that took place in the domain of primary education in Italy and Spain between the years 1931 and 1959. To this end, the work has been divided into three different blocks, each one corresponding to a different approach to nationalization. The first, called *The Spains of the Second Republic. The coexistence of nationalizing discourses in schools in the 1930s (1931-1936)*, attempts to bring into focus the nature of national identity at the time and to describe how the conception of nation was conveyed. The second block is named *Italy looks to Spain. National identity and otherness in the portrayal of the Spanish War in Italian primary education under fascism (1936-1943)*. This section examines, on the one hand, the degree of internationalization of the Spanish conflict in Italian schools under fascism, along with its nationalizing influence and, on the other hand, it looks at the way that *otherness* was represented and used as a tool for transmitting an identity-based, nationalist discourse. The third and final block, *Spain retreats. Between the homogenization of identity and the first glimpses of national-Catholicism (1939-1959)*, sets out to describe the post-war context from a socio-educational perspective. After studying the presence – or absence – of political and religious symbols in educational centers, the study delves into the question of languages and their role as elements of identity in teaching under the authoritarian regime.

These issues are tackled by resorting to the historical-educational method and by using two main primary sources: school textbooks and the collection of memoirs kept by pedagogy students at the Universidad Complutense de Madrid. This store of journals of the students' training work is known as "Romero Marín" and the collection has yet to be explored to its full potential. These sources were consulted principally in the Museum/Laboratory of the History of Education "Manuel Bartolomé Cossío", the MANES center of the Universidad Nacional de Educación a Distancia, the Biblioteca Nacional de España and the *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* of the University of Macerata (Italy).

The results of the thesis show, with regard to the first block, the coexistence during the republican period of two clearly differentiated models of nationalism evident in each of the categories of analysis studied. However, given that this discursive difference appears to be more complex in the case of the nationalization of girls.

Our second block of results evidences a broad internationalization of the Spanish Civil War in Italian primary schools of the time as well as the use of the conflict as an element in the construction of national identity, especially conspicuous in the ideological, military, emotional, cultural and social discourses that it gave rise to. We also find a propensity for portraying *the other* – in this case, the common enemy of the Spanish nationalist troops and their Italian allies – with attributes that represent the essence of antagonism to the fascist identity. And finally, in relation to the third block of results, our access to the teacher training memoirs afforded us a distinct vantage point from which to observe the postwar context as reflected in three basic pillars: the Catholic religion, national identity and the role of women. These three focal points provided us with a panoramic vision of national-Catholicism and its homogenizing mission in asserting the identity of the Francoist state. However, the studies comprising the last part of this block reveal significant differences with regard to the symbols appearing in educational centers, with religious schools tending to use their own symbols. Prior to the dictatorship, in those regions with greater nationalist tendencies we find regional, provincial and other local symbols displayed in schools. The final study included here, which deals with how the linguistic question was addressed in educational practices and in the social milieu connected to the school, examines a case from the Basque-Navarre context. This example shows us how communication and teaching problems were a constant in the day to day interaction between teachers and students, especially in rural areas and in the northernmost parts of these regions.

Finally, we can conclude, based on our research, that the models of identity-construction during the Second Republic were based on a heterogeneous panorama, fruit of the coexistence at the time. After the Civil War, however, a traditionalist, imperialist model took over. This period, analyzed from the transnational perspective of Italian fascism, reveals the effectiveness of representing *otherness* in order to establish one's own national identity. We were able to examine the surge of national-Catholicism, together with its nationalizing project in the school, with the aid of a little-used documentary collection which provided us with a unique insight into the symbolic and linguistic realms, based on an analysis of empirical culture. We could well summarize the processes studied here in two concepts: curriculum and practice. The formation of these processes is at times direct - that is, through an explicit definition of the characteristics that make up a national identity – and at times indirect – through an antagonistic definition of the other, or as a result of tensions arising from elements such as symbols or language. These same processes serve to illustrate the transnational scope of identity and otherness in education as seen from a historical perspective.

## Sommario

*Identità, alterità e nazionalismo. I processi di nazionalizzazione nell'istruzione primaria in Spagna e in Italia visti da una prospettiva transnazionale (1931-1959)*

L'attuale contesto nazionale e internazionale ha riportato l'attenzione sulla questione identitaria nel dibattito pubblico. Un dibattito indotto dai tentativi nazionalisti di paesi e regioni che rappresentano, rispettivamente, la rinascita degli interessi nazionali e della vocazione a raggiungere uno Stato proprio. Un dibattito che richiede, insomma, molteplici punti di vista che permettano una migliore comprensione di questi processi, date anche le loro ripercussioni in campi così ampi e diversi come la politica, l'economia o la cultura e, legata in particolar modo a quest'ultima, l'istruzione. Punti di vista che devono concentrarsi non solo sullo studio del presente, ma anche sull'analisi del passato con nuovi approcci e nuove fonti.

Come conseguenza di questa realtà, la tesi di dottorato qui presentata ha l'obiettivo generale di analizzare i processi di nazionalizzazione dell'istruzione primaria in Spagna e in Italia tra il 1931 e il 1959. A tal fine, viene eseguita una suddivisione in tre blocchi in risposta ai diversi criteri di nazionalizzazione. Il primo, chiamato *Le Spagne della II República. La coesistenza dei discorsi nazionalisti nelle scuole negli anni Trenta (1931-1936)*, mira a conoscere quale fosse l'identità nazionale e la concezione della nazione trasmessa in tale periodo. Il secondo è intitolato *L'Italia guarda verso la Spagna. Identità nazionale e alterità nella visione della Guerra di Spagna nell'insegnamento elementare italiano del fascismo (1936-1943)*, e mira, da una parte, a scoprire il grado di internazionalizzazione della guerra civile spagnola nelle scuole del fascismo italiano e il suo carattere nazionalista e, dall'altra, a analizzare la rappresentazione dell'altro o dell'alterità come strumento per la trasmissione dell'identità e del discorso nazionalista. Infine, il terzo blocco, *La Spagna si ritira. Tra l'omogeneizzazione dell'identità e i resti del nazional-cattolicesimo (1939-1959)*, aspira a descrivere il contesto postbellico da una prospettiva socio-educativa, studia la presenza o l'assenza di simbolismo politico e religioso nei centri educativi e indaga, per concludere, sulla questione linguistica come elemento di identità nell'insegnamento durante l'autoritarismo.

Per raggiungere questo obiettivo viene utilizzato il metodo storico-educativo, facendo uso di due principali fonti primarie: i manuali scolastici e il fondo delle memorie di pratiche degli studenti di Pedagogia dell'Università Complutense di Madrid, chiamato "Romero Marín", che è stato ancora poco esplorato. Queste fonti sono state consultate, principalmente, nel Museo/Laboratorio di Storia dell'Educazione "Manuel Bartolomé Cossío", nel centro MANES dell'Università Nazionale di Formazione a Distanza, nella Biblioteca Nazionale di Spagna e nel Centro di documentazione e ricerca sulla storia dal libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università degli Studi di Macerata (Italia).

I risultati di questa tesi mostrano, nel primo blocco, la coesistenza di due modelli di nazionalizzazione chiaramente differenziati nel periodo repubblicano, che si sono manifestati in ciascuna delle categorie di analisi studiate. Tuttavia si tratta, nel caso dell'educazione nazionalista indirizzata alle bambine, di una differenza discorsiva apparentemente più complessa.

Nel secondo blocco di risultati, si osserva una vasta internazionalizzazione della guerra civile spagnola nella scuola elementare italiana e il suo uso come elemento di costruzione dell'identità nazionale, un fatto particolarmente palpabile nei discorsi ideologici, militari, emotivi, culturali e sociali. Allo stesso modo, è da constatare l'esistenza di un interesse nel rappresentare l'altro –in questo caso, il nemico comune della parte ribelle e delle truppe alleate italiane– con una serie di attributi che rappresentano l'antagonismo identitario fascista. Infine, per quanto riguarda il terzo blocco di risultati, l'uso delle memorie di pratiche ha permesso di osservare il contesto postbellico attraverso la prospettiva di tre pilastri fondamentali: la religione cattolica, l'identità nazionale e il ruolo delle donne. Tre cardini che hanno permesso di ottenere una visione panoramica del nazional-cattolicesimo e del suo scopo omogeneizzante nell'identità dello Stato franchista. Tuttavia, gli studi che completano quest'ultimo blocco hanno mostrato differenze significative nella rappresentazione simbolica all'interno dei centri educativi, con una tendenza verso un simbolismo specifico nelle istituzioni di proprietà religiosa. Allo stesso modo, in alcune delle regioni con le più grandi pulsioni nazionaliste anteriori al periodo dittatoriale, sono stati rilevati simboli regionali, provinciali e locali. Infine, lo studio che chiude questa ricerca ha evidenziato come il problema linguistico sia stato affrontato nella pratica educativa e nell'ambiente sociale prossimo alla scuola in un caso di studio sul contesto basco-navarrese. In questa ricerca si può osservare come le difficoltà di comunicazione e apprendimento tra insegnanti e studenti facessero parte della vita quotidiana delle scuole, specialmente nel caso di quelle situate nelle aree rurali e prossime alle zone settentrionali di entrambe le regioni.

Per concludere, i risultati ottenuti ci consentono di stabilire che i modelli di costruzione dell'identità sono partiti da un panorama eterogeneo, nella Seconda Repubblica spagnola, segnato dalla convivenza. Tuttavia, il modello tradizionale e imperialista si sarebbe imposto dopo la guerra civile, un periodo analizzato in una prospettiva transnazionale dal punto di vista del fascismo italiano, che ha evidenziato l'utilità della rappresentazione dell'alterità per la stessa formazione dell'identità nazionale. Infine, l'ascesa del nazional-cattolicesimo e il suo progetto di nazionalizzazione della scuola sono stati osservati in un fondo documentario ancora poco esplorato che si è rivelato una fonte importante anche per un'analisi nel campo simbolico e linguistico attraverso l'analisi della cultura empirica. In sintesi, i processi qui analizzati potrebbero essere riassunti in due: il curricolare e il pratico. Processi la cui formazione, inoltre, risponderebbe a una costruzione diretta –vale a dire, definendo esplicitamente le caratteristiche che compongono l'identità nazionale stessa– e indiretta –attraverso cioè la definizione antagonista dell'altro oppure come risultato delle tensioni tra altri elementi come simbologia e lingue–. Processi, questi, che rivelano l'aspetto transnazionale di identità e l'alterità nell'educazione da una prospettiva storica.



# *1. Introducción*



*Hablamos individualmente, singularmente. No hay una voz colectiva, una nación que hable, sino que hablan los seres concretos, cada ser concreto, cada persona, con sus frustraciones y esperanzas, y con la educación, aniquiladora o creadora, de la sociedad donde tuvo la suerte o la desgracia de nacer*

Emilio Lledó, *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática* (2009, pp. 137-138)

Con motivo de su nonagésimo aniversario y transitando por el conflicto catalán, cuando al filósofo Emilio Lledó le preguntaron si en este había faltado entendimiento con el otro –esto es, la filosofía según este autor–, contestó:

Por supuesto, y ha sobrado ignorancia y pasión. Yo no soy nacionalista, no sé lo que es. Nací en el barrio de Triana; a mi padre, que era militar, lo destinaron a Coruña, a Vicálvaro, al acabar la Guerra Civil a la calle, después a Madrid. Cuando acabé la carrera y el servicio militar, en el 52-53, me fui a Heidelberg 11 años, tres en Valladolid, medio año en Alcalá de Henares, tres en La Laguna, 11 en Barcelona... ¿De dónde soy yo? Estoy orgulloso de haber tenido toda esta experiencia y de donde realmente soy hoy es de la lengua que puedo hacer con mi manera de pensar, de sentir, de querer, de aceptar a los otros. Esa es mi patria, esa es mi nación y ese es mi nacionalismo; por eso he sido feliz en todos los sitios en los que he vivido. En lo único que se me pudo notar algo de eso que llamamos nacionalismo es cuando estaba en Heidelberg. Me molestaba que hablasen tontamente con estereotipos de mi país, sobre todo porque he tenido la experiencia maravillosa de ser profesor de obreros españoles, la mayoría andaluces. (Constenla, 2017, 26 de octubre)

*De aceptar a los otros.* Lledó asocia su patria a su lengua, a su forma de manifestar lo que piensa y siente, fruto de sus múltiples experiencias vitales en diferentes contextos y realidades. Y también asocia su patria a la tolerancia, a aceptar a los demás. En su concepción identitaria cabe el otro, la alteridad. Esa es su reivindicación, su idea de nacionalismo. Una concepción en la cual la educación democrática juega un papel fundamental en la creación de una conciencia crítica y personal (Lledó, 2009, 2018).

La entrevista al filósofo se produjo pocas semanas después de un conflicto territorial e identitario de consecuencias todavía hoy desconocidas en España. Un conflicto inacabado cuyo apellido es todavía hoy objeto de disputas políticas. Disputas en las cuales términos como *identidad*, *nacionalismo*, *nosotros* o *vosotros/ellos* –esto es, una contraposición constante del ‘yo’ frente al ‘otro’– se han erigido como protagonistas de la dialéctica actual, tanto en los debates periodísticos como académicos. Precisamente, esta vigencia y transversalidad de la cuestión identitaria y nacionalista exige de profundos análisis desde múltiples disciplinas, también desde el estudio del pasado.

Sin embargo, estas pulsiones son hoy una tendencia que no se dan exclusivamente en España. En los últimos años se está intensificando una tensión política, económica, social y cultural que oscila entre la expansión a la globalización y el repliegue hacia las naciones, un espacio que parece haber sido aprovechado por tendencias políticas interesadas en exaltar

los principios del nacionalismo. Una tensión traducida en un escepticismo que, además, se está evidenciando especialmente en países que han experimentado una cesión de soberanía hacia organizaciones e instituciones supranacionales, como es el caso de la Unión Europea. En este contexto, las corrientes contrarias a la progresiva integración en esta comunidad han alcanzado cuotas de representación nada desdeñables a nivel comunitario y nacional, llegando a obtener resultados electorales y espacios de poder fundamentales para la vida y el futuro de un país, y, por ende, de las propias instituciones de la Unión (Carey, 2002; Halikiopoulou, Nanou & Vasilopoulou, 2012; Hobolt, 2016; Treib, 2020).

Por tanto, el planteamiento que ha surgido en la actualidad sobre esta cesión de soberanía o su recuperación en defensa de la autoridad nacional y los discursos derivados de este, parecen asomarnos a un cambio de época en la que aparecen nuevas tendencias que pretenden limitar la primera en favor de la segunda. Tendencias y discursos que replantean la propia concepción de quiénes somos nosotros y quiénes son los demás. Discursos cuya articulación encuentran en la escuela un agente fundamental de desarrollo (Quiroga, 2011, 2013; Puellas, 2017; Delgado & López, 2020). Y discursos que requieren un análisis profundo y crítico que, desde la disciplina histórica, escapan de las fronteras nacionales y profundicen en la transmisión cultural y los contextos de recepción. Una perspectiva, la transnacional, que representa una tendencia actual y vigente en la historiografía de la educación, tal y como muestran los trabajos de Pozo (2009, 2014), Bagchi, Fuchs & Rousmaniere (2014), Pozo & Braster (2017, 2018), Caruso (2019), Braster & Pozo (2020), Caruso, Hof, Landahl, Riettiens & Roldán (2020) o Cowen (2020).

La tesis doctoral que a continuación se presenta se titula *Identidad, alteridad y nacionalismo. Los procesos de nacionalización en la enseñanza primaria de España e Italia desde una perspectiva transnacional (1931-1959)* y se justifica en la situación actual que acabamos de señalar. Pero además parte también de un interés personal en esta línea de investigación, el cual comenzó en 2014 con una primera aproximación a la temática a través del planteamiento –y posterior defensa en junio y julio de 2015– del Trabajo Fin de Grado titulado *Memoria histórica e identidad nacional a raíz del «Desastre de 1898»* (Sanz, 2015), dirigido por la profesora Teresa Rabazas Romero en la Universidad Complutense de Madrid. Un trabajo que consistiría en una revisión bibliográfica sobre esta cuestión en el contexto histórico-educativo comprendido entre 1898 y 1930, año en el cual finaliza la dictadura del militar Miguel Primo de Rivera. Concluido el Grado en Pedagogía, esta línea de estudio tendría continuidad un año después, el cual resultó fundamental para la realización de esta tesis doctoral. Cursando los estudios del Máster Universitario en Investigación en Educación, en la mencionada institución, y nuevamente bajo la dirección de la profesora Rabazas, se continuó profundizando en esta cuestión en el periodo histórico inmediatamente posterior: la Segunda República (1931-1936). Para ello se analizó la cuestión curricular de esta problemática, y como resultado de esta investigación, se publicaría el trabajo *La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española (1931-1936)* en la revista *Bordón. Revista de Pedagogía* (Sanz & Rabazas, 2017). La consecución de este trabajo sería, por tanto, el inicio de la presente tesis doctoral, sirviendo como punto de partida para un compendio de estudios que comparten una línea temática y un eje cronológico.

Sin embargo, el planteamiento de esta tesis doctoral debía ofrecer –como se ha indicado anteriormente– nuevas miradas desde la historiografía educativa en los procesos de nacionalización. Tomando como referencias las obras de la profesoras Carolyn Boyd, María del Mar del Pozo Andrés y Anna Ascenzi,<sup>1</sup> y con la intención de dar continuidad a la periodicidad histórica abordada, se planteó la incorporación de una perspectiva transnacional que fuera atendida durante un periodo de la historia nacional con una influencia internacional incuestionable: la Guerra Civil (1936-1939). Con este fin, se incluiría la óptica del fascismo italiano en este conflicto bélico, dado el ingente esfuerzo de su participación en la contienda (Payne, 1998; Casanova, 2014), para estudiar la recepción que tuvo este acontecimiento en la escuela elemental italiana de la época e inmediatamente posterior, hasta la caída del dictador Benito Mussolini.<sup>2</sup> El boceto de la tesis doctoral finalizaría con el análisis de la cuestión nacionalizadora en el primer franquismo, que historiadores como Tuñón & Viñas (1982), Payne (1997) o Barciela (2010) han ubicado entre 1939 y 1959.<sup>3</sup>

En síntesis, y partiendo de los contextos históricos analizados, podríamos condensar el objetivo general de esta investigación en analizar los procesos de nacionalización de la enseñanza primaria en España e Italia entre los años 1931 y 1959. Un objetivo al que se pretender dar respuesta a través de dos ópticas en función del periodo histórico: el análisis del currículum educativo, por un lado, y de la práctica educativa por otro. Para ello, se establecen como fuentes primarias principales los manuales escolares de enseñanza primaria y las memorias de prácticas del alumnado de Pedagogía instruido en el franquismo albergadas en el fondo “Romero Marín” de la Universidad Complutense de Madrid. A nivel complementario, y en función de cada publicación, se ha considerado pertinente en algunos puntos la utilización de fuentes primarias complementarias, tales como las portadas de los cuadernos escolares, la prensa y literatura infantil o la legislación educativa.

Para la consulta y análisis de las fuentes se ha acudido a los fondos del Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, el centro MANES de manuales escolares de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, el Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes, la Biblioteca Nacional de España, el *Centro di Documentazione e*

<sup>1</sup> Dentro del apartado referido al estado de la cuestión, se realiza una revisión bibliográfica donde, en primer lugar, se hace referencia a la influencia que las obras de estas autoras han ejercido en el desarrollo de la presente tesis doctoral. De forma general, sirvan de ejemplo las obras *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975* (Boyd, 2000), *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública, 1890-1939* (Pozo, 2000), y *Metamorfosi della cittadinanza: Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento* (Ascenzi, 2009).

<sup>2</sup> En este sentido, además, hemos de destacar el interés que recibió el estudio de los contextos histórico-educativos de ambos países a raíz de la celebración del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar en Berlanga de Duero (Soria, España) entre el 14 y el 16 de noviembre de 2011, y que abordó precisamente aspectos como la situación de la investigación con diversas fuentes en ambos países, tales como los manuales y los cuadernos escolares (Meda & Badanelli, 2013). Un interés que vendría precedido de varios estudios interesados en comparar el fascismo italiano y el franquismo en materia educativa –como muestran los casos de Valls (1990), García (2005) o Morente (2005)–, y sucedido de obras y encuentros académicos como el compilado por Hernández (2014) sobre las influencias educativas de Italia en España e Iberoamérica.

<sup>3</sup> Dada la naturaleza del estudio, se propuso al profesor Juri Meda, de la Universidad de Macerata (Las Marcas, Italia), la codirección de la presente tesis doctoral junto a la profesora Rabazas. Asimismo, y para el estudio de las fuentes primarias del fascismo italiano, se realizó una estancia de investigación en entre el 30 de abril y el 31 de julio de 2018 en el *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* (CESCO) de la Università degli Studi di Macerata (Las Marcas, Italia).

*Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'infanzia* (CESCO) de la Università degli Studi di Macerata o el *Museo del Quaderno*, entre otros.

Respecto a la organización de la tesis doctoral, se han establecido cinco apartados principales que se resumen del siguiente modo. En primer lugar, se ha realizado un estado de la cuestión cuya vocación es plantear un sucinto repaso por la terminología y producción científica vinculada al campo de investigación. Este apartado comprende, por un lado, una revisión teórica de los principales conceptos vinculados a la investigación –en este caso, identidad nacional, alteridad y nacionalismo–; y una revisión bibliográfica de las obras de referencia en que se enmarca este trabajo, así como las publicaciones científicas relacionadas con los contextos de estudio desde la historia de la educación. En el caso de la primera revisión, se ha partido de los principales referentes teóricos para ofrecer una panorámica de las definiciones y acepciones de las cuales parten los estudios aquí comprendidos. La segunda comprende, por un lado, las principales obras de las que surge este trabajo, así como la recepción internacional de esta línea temática en las publicaciones más relevantes del ámbito; y, por otro, la sistematización y categorización de las búsquedas realizadas en distintas bases de datos nacionales e internacionales, dando como resultado cinco áreas temáticas en torno a las cuales se han agrupado los trabajos hallados: los nacionalismos e ideologías políticas, los textos y disciplinas escolares, el profesorado, la educación de las mujeres y los nacionalismos alternativos.

Seguidamente se plantea el diseño de la investigación, que queda distribuido de acuerdo a cuatro ejes. El primero de ellos está referido a la pregunta de investigación y los objetivos planteados –tanto generales, como específicos y transversales–, en función del contexto analizado. Seguidamente se encuentra la metodología empleada, en este caso la histórico educativa, de acuerdo a la propuesta de autores como Ruiz (1976, 1997), Tiana (1988) y Romero (2002). Posteriormente se alude a las fuentes primarias utilizadas, haciendo especial hincapié en las principales: los manuales escolares y las memorias de prácticas. En el caso de cada fuente principal se hace referencia a las técnicas de análisis utilizadas en cada caso a lo largo del estudio. Finalmente, se incorporan los archivos y fondos en los cuales se han consultado las fuentes anteriormente mencionadas, tanto en el caso de España como de Italia.

El tercer apartado constituye la parte central de la tesis, y en él se presentan los resultados de la investigación. En él se incorporan las seis publicaciones científicas que comprende la tesis doctoral, con un apartado introductorio y otro relativo a las conclusiones parciales por cada bloque. Las publicaciones –seis artículos científicos, como se podrá observar posteriormente en la presentación del compendio–, quedan agrupadas en función de cada etapa histórica estudiada. El primer bloque es el relativo a la Segunda República (1931-1936), y tiene como objetivo conocer cuál fue la identidad nacional y la concepción de nación transmitida en el periodo republicano. En este apartado se analizan los textos escolares de la enseñanza primaria de acuerdo a categorías que estudian la idea de España, su ciudadanía, los referentes históricos y sus etapas, la aparición de los nacionalismos alternativos o periféricos o el papel que cumplía la mujer en los textos, así como los modelos que estos sugerían a las alumnas específicamente.

El segundo bloque de los resultados está destinado a la guerra civil española, y tiene como objetivos descubrir el grado de internacionalización de esta contienda en las escuelas del fascismo italiano, así como analizar la representación del otro o alteridad como una herramienta para la transmisión del discurso identitario nacionalista. Se trata de un bloque de resultados compuesto por dos publicaciones. En ellas, se analizan principalmente los textos escolares, si bien en la primera también se hace uso de otras fuentes complementarias como las portadas de los cuadernos escolares, la prensa y la literatura infantil, como se ha señalado anteriormente. Con ellas se realiza un estudio del conflicto bélico en torno a tres variables: la guerra entendida como una lucha ideológica, como una lucha militar o armamentística y como una lucha emocional, cultural y social. Asimismo, y abordando exclusivamente la cuestión de la alteridad, se estudia el uso del enemigo para la conformación de la propia identidad nacional en clave transnacional.

Los resultados finalizan con el bloque dedicado al primer franquismo. Los objetivos de este apartado son describir el contexto de la posguerra desde el ámbito socioeducativo, estudiar la presencia o ausencia de la simbología política y religiosa en los centros educativos e indagar sobre la cuestión lingüística como elemento identitario en la enseñanza durante el autoritarismo. Partiendo del análisis de las memorias de prácticas del fondo “Romero Marín” de la Universidad Complutense de Madrid, se plantea en primer lugar un estudio sobre la posguerra y que analiza tres variables: la influencia de la religión católica, el papel y la presencia de la mujer y la construcción de la identidad nacional en el marco socioeducativo. Posteriormente, avanzado ya el primer franquismo, se plantean dos estudios. El primero de ellos sobre los procesos de nacionalización a través de la simbología de la dictadura franquista en las escuelas en función de la titularidad de las instituciones educativas, su demarcación territorial y, por último, el sexo del alumnado; y el segundo sobre la problemática lingüística en las regiones del País Vasco y Navarra, tanto en el plano social como educativo, considerando el enfoque del alumnado y el profesorado.

Tras los resultados se encuentran los dos apartados finales, referidos a la discusión y los resultados globales de la investigación. En el primero de ellos se hace una síntesis de los resultados de la investigación, realizando además una serie de aportaciones inéditas en sus interpretaciones partiendo de las obras y publicaciones vinculadas a cada bloque de contenidos. En lo relativo a las conclusiones, en ellas se da respuesta de forma global y conjunta a los objetivos específicos, así como al objetivo y pregunta generales de la investigación.

Para terminar con esta presentación, es necesario mencionar que el trabajo que se presenta en las próximas páginas ha partido de las reflexiones del historiador portugués António Nóvoa. A finales de 2014, este profesor redactó su *Carta a un joven historiador de la educación* (2015), que posteriormente sería publicada en el primer número de la revista *Historia y Memoria de la Educación*. En aquel momento, el autor que redacta estas líneas estaba todavía finalizando sus estudios de Pedagogía, y como se ha señalado previamente, estaba apenas aproximándose al ámbito histórico-educativo. Sería un año después, a finales de 2015, cuando, ya inmerso en los estudios de posgrado en investigación educativa, conocería el escrito de Nóvoa (2015). Y a partir de entonces daría comienzo la tesis doctoral aquí presentada.

Este proceso de cinco años, siguiendo las premisas de este historiador, ha estado repleto de temores por la irrelevancia, por caer en el error. En cierto modo, este temor puede explicarse por la asunción de ciertos riesgos al ofrecer múltiples miradas. Pero siempre fijando como finalidad la coherencia interna del estudio y la línea de investigación que lo sustenta. Se trata de una tesis que transita entre lo curricular y lo práctico, entre lo regional, lo nacional y lo transnacional, entre la identidad y la alteridad. Un proceso que se ha llevado a cabo intentando recorrer esos caminos menos transitados, o recorriendo los transitados desde otra perspectiva, siguiendo un itinerario diferente. Itinerarios que han sido recorridos y trabajados con investigadoras e investigadores especializados en el campo de la historia de la educación que han aportado una visión distinta, que han contribuido a un crecimiento académico y personal cuyo fruto se condensa en cada una de las páginas que componen este estudio.



## 1.1. Modalidad de la tesis doctoral

La Universidad Complutense de Madrid, en el Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha de 6 de noviembre de 2012, por el que se aprueba la Normativa de desarrollo del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (BOE 10/02/2011) que regula los estudios de Doctorado, contempla en su artículo 10.3 la presentación de tesis doctorales en formato de publicaciones:

Se podrán presentar Tesis Doctorales en “formato publicaciones”. En las publicaciones que compongan la Tesis el doctorando deberá haber participado como autor principal y se habrán editado en revistas de la especialidad recogidas en índices de calidad contrastados o de similar nivel científico en libros. El director y tutor del doctorando certificarán el carácter de la aportación del doctorando en las publicaciones aportadas. La recopilación de publicaciones deberá siempre acompañarse de una introducción en español, si las publicaciones están en idioma distinto, que incluya una revisión del estado actual del tema, los objetivos y/o hipótesis, una discusión integradora y las conclusiones. (BOUC, 2012, p. 12)

No obstante, la propia Universidad otorga a las distintas facultades la posibilidad de disponer de una normativa propia y específica que profundice en el citado artículo. En el caso de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado, su normativa propia fue aprobada por la Junta de Facultad el 5 de noviembre de 2013. En ella, se recogen los requisitos de las publicaciones, la estructura de la tesis doctoral y el procedimiento que debe seguir el alumnado de doctorado que haya realizado su tesis doctoral bajo esta modalidad. Este documento ha sido el marco normativo en el cual se enmarca la tesis doctoral aquí presentada.

Asimismo, dentro de la misma normativa de la UCM, en el artículo 14 se hace referencia a los requisitos y la documentación necesaria para el reconocimiento de la mención de doctorado internacional. Siguiendo esta normativa, en el marco de la presente tesis doctoral se expone lo siguiente:

- a. El doctorando realizó entre el 30 de abril y el 31 de julio de 2018 una estancia internacional en la Università degli Studi di Macerata (Las Marcas, Italia) a invitación y bajo la supervisión de la profesora Anna Ascenzi. La estancia fue avalada por la tutora y directores de la tesis, y autorizada por la Comisión Académica del Doctorado en Educación el 25 de abril de 2018.
- b. Tanto el resumen como las conclusiones de la tesis doctoral han sido redactadas en una lengua extranjera de uso habitual en el ámbito científico, en este caso el italiano. A su vez, dichas partes serán expuestas oralmente en la defensa en esta misma lengua.
- c. La tesis doctoral ha sido informada por dos doctores expertos pertenecientes a universidades internacionales no españolas.
- d. Una experta procedente de una universidad internacional no española forma parte del tribunal que evaluará la presente tesis doctoral.

## 1.2. Presentación del compendio de publicaciones

La presente tesis doctoral está compuesta por un total de seis publicaciones que responden a una línea de investigación común. Todas ellas están agrupadas en tres bloques de acuerdo a cada período histórico abarcado.<sup>4</sup> A continuación, se expone una relación del compendio según su distribución cronológica:

Tabla 1.

*Relación de publicaciones que conforman la tesis doctoral “Identidad, alteridad y nacionalismo. Los procesos de nacionalización en la enseñanza primaria de España e Italia desde una perspectiva transnacional (1931-1959)”*

---

**Bloque I. Las Españas de la II República. La convivencia de los discursos nacionalizadores en las escuelas de los años treinta (1931-1936)**

---

1. Sanz, C. & Rabazas, T. (2017). La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(2), 131-146. doi: 10.13042/Bordon.2017.50578

---

**Bloque II. Italia mira hacia España. Identidad nacional y alteridad en la recepción de la Guerra di Spagna en la enseñanza elemental italiana del fascismo (1936-1943)**

---

2. Sanz, C. & Meda, J. (2020). The reception of the Spanish Civil War in the Italian elementary school during fascism (1936-1943). *History of Education & Children's Literature*, 15(1), 693-717. doi: 10.1400/277359
3. Sanz, C. (2020). Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la Guerra Civil Española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943). *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 333-360. doi: 10.5944/hme.12.2020.25928

---

**Bloque III. España se repliega. Entre la homogeneización identitaria y los resquicios del nacionalcatolicismo (1939-1959)**

---

4. Sonlleve, M., Sanz, C. & Torrego, L. (2018a). Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953): Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo. *Social and Education History*, 7(1), 26-54. doi: 10.17583/hse.2018.2903
  5. Sanz, C. (2019). Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959). *Historia y Memoria de la Educación*, 10, 409-449. doi: 10.5944/hme.10.2019.22194
  6. Sanz, C. & Rabazas, T. (2020). La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 35(gener-juny), 75-102. doi: 10.2436/20.3009.01.238
- 

Fuente: Elaboración propia.

---

<sup>4</sup> Algunas de las editoriales a las que pertenecen los artículos del compendio publican sus trabajos en acceso cerrado. Por este motivo, se ruega que este documento sea utilizado de forma interna, con el fin de evaluar la tesis doctoral, sin dar difusión de las publicaciones.

## *2. Estado de la cuestión*



El primer apartado de la presente tesis doctoral está dedicado a desarrollar el estado de la cuestión común al conjunto de estudios comprendidos en ella. El mismo se basa en la realización de dos revisiones, una de carácter teórica y otra bibliográfica. Con la revisión teórica se aspira a esbozar los principales términos abordados en la presente investigación y que se manifiestan, de una forma u otra, en cada publicación. En este caso, los conceptos delimitados son la identidad nacional, la alteridad y el nacionalismo.

Tras este primer repaso conceptual se encuentra la revisión bibliográfica. En este caso, se ha seguido un procedimiento sistemático que comienza con la reflexión sobre las principales obras y autoras que han servido como marco de referencia en la literatura científica del ámbito. Posteriormente, se han categorizado las publicaciones halladas en distintas bases de datos –tanto nacionales como internacionales– y en las principales revistas académicas del campo de la historia de la educación. Como resultado, se organiza un recorrido en cinco áreas o ejes temáticos: el nacionalismo y las ideologías políticas características de cada periodo abarcado, los textos y disciplinas escolares, el profesorado, la educación de las mujeres y los nacionalismos alternativos.

En definitiva, con este apartado se pretende ofrecer una visión panorámica de los principales conceptos y estudios realizados en torno a la temática abarcada a lo largo de la investigación aquí presentada.

## **2.1. Revisión teórica**

A modo de síntesis explicativa, se ofrece una breve exposición de los principales términos que vertebran la presente tesis doctoral: la identidad nacional, la alteridad y el nacionalismo. El objetivo no es, por tanto, realizar una conceptualización teórica exhaustiva, sino atender a las acepciones de estos términos dentro del marco de la investigación, con el fin de ofrecer una delimitación global y sucinta de los mismos, clarificando y justificando su uso en cada uno de los bloques o apartados que la componen.

En primer lugar, se parte de la idea de que la identidad nacional es una de las diversas identidades colectivas posibles en la persona, y que en el caso de mostrar un sentimiento de pertenencia próximo a su nación puede desembocar en el desarrollo del nacionalismo. En todo este proceso, como podrá comprobarse a continuación, la alteridad juega un papel fundamental: en cuanto a representación del otro puede adquirir –paradójicamente– una función identitaria, definiendo al otro para conformar los propios rasgos que, por contraposición, nos definen a nosotros mismos.

Este punto de partida se sustenta en las definiciones, acepciones y reflexiones que algunos de los principales autores han desarrollado acerca de los tres conceptos mencionados y que se sintetizan a continuación. Sin embargo, antes es necesario apuntar que se trata de tres conceptos profundamente relacionados entre sí, por lo que es frecuente transitar entre unos para explicar y llegar a otros.

Tanto la identidad nacional –y en contraposición, la alteridad–, como posteriormente el nacionalismo, son conceptos que por su propia delimitación conceptual parten de la nación. En ellos, como se podrá comprobar a continuación, convergen los modelos de

nacionalización, independientemente de su naturaleza o ideología en cada momento histórico analizado.

En sí mismo, el concepto de nación encierra cierta complejidad (Fusi, 2003). Por ello, cuando se alude a él se encuentran múltiples acepciones. Entre las que se pueden encontrar a continuación, se parte de la visión del sociólogo británico Anthony Smith (1976, 1994), cuya delimitación de la nación –ampliamente referenciada en los estudios desarrollados sobre identidad nacional y nacionalismo–, se encuadra en una visión estructurada del conflicto, lo cual facilita su estudio y comparación. Por otro lado, encontraremos la concepción del término según el politólogo e historiador irlandés Benedict Anderson (2007), que recoge el principio de la nación como una comunidad imaginada. Y, finalmente, se aludirá a una definición que, desde nuestro criterio, aúna en cierto modo ambas visiones. El historiador español José Álvarez Junco (2016) realiza una breve relación de los requisitos que debe cumplir la nación y que verbaliza una cuestión fundamental para el desarrollo y la construcción de la identidad nacional: la toma de conciencia.

Siguiendo este orden, partimos del concepto de nación según Smith. Para él, esta debe cumplir cinco condiciones o características para poder entenderlas como unidades de estudio analizables. Son las siguientes:

1. El desarrollo o creación de mitos y recuerdos de los ancestros comunes y la historia de la unidad cultural de la población;
2. La formación de una cultura pública compartida basada en un recurso indígena (idioma, religión, etc.);
3. La delimitación de un territorio histórico compacto o patria;
4. La unificación de las unidades económicas locales en una única unidad de carácter socioeconómico, basada en la cultura y la patria únicas;
5. El desarrollo de códigos e instituciones comunes de un orden jurídico único, con derechos y deberes comunes para todos los miembros. (Smith, 1994, p. 381)<sup>5</sup>

Ya sea para referirse al pasado común –en forma de memoria, mitos y ancestros–, a la cultura pública, el territorio histórico, el régimen económico y los códigos e instituciones sociales –así como los derechos y deberes que adquiere la sociedad–, en la definición de Smith encontramos una serie de conceptos en los que reside la vocación de las naciones. En su definición se alude a términos como “común”, “unidad”, “unificación”, “compartida” o “compacto”. La nación, por tanto, surge de la colectividad y se constituye como un marco histórico, político, económico, cultural y social con una serie de códigos que define –en parte– a las personas que la habitan.

Otra de las principales –y más influyentes– acepciones de la nación es la de Anderson. En su obra *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (2007) trazó un significado de la nación como algo imaginado y ligado a tres características: limitada, soberana y comunitaria. En primer lugar, establece que es limitada porque confina dentro de sí un número determinado de habitantes dentro de unas fronteras físicas. En segundo lugar,

---

<sup>5</sup> Traducido literalmente.

soberana porque es legítima y plural, sobre todo en el aspecto religioso. Y, finalmente, una comunidad, ya que parte de una relación horizontal y fraternal entre sus miembros (Anderson, 2007, pp. 23-25).

Respecto a Smith, Anderson incide en algunos elementos e introduce otros. Incide, al igual que el primero, en el carácter limitado de la territorialidad de la nación y profundiza en el sentido de la comunidad. E introduce elementos como la soberanía, la legitimidad y la pluralidad. En resumen, Anderson nos habla de la nación como un sujeto compuesto de una sociedad con capacidad propia de decidir —si bien los mecanismos para llegar a esta posibilidad pueden diferir—, lo cual repercute inevitablemente en la legitimidad. No menos relevante resulta el principio de pluralidad. De este modo, y a nuestro parecer, reconoce así la diversidad innata de la sociedad, lo cual precisa de procesos democráticos para el ejercicio de la soberanía y legitimidad, si quiere que esta pluralidad se manifieste, se sienta representada y forme parte de la nación.

Finalmente, y tras una profunda reflexión en torno al concepto y su historia, el historiador José Álvarez Junco, en su obra *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*, propone una definición que, respecto a las anteriores, verbaliza e incide sobre la conciencia:

Conjunto de seres humanos entre los que domina la conciencia de poseer ciertos rasgos culturales comunes (es decir, de ser un “pueblo” o grupo étnico), y que se halla asentado desde hace tiempo en un determinado territorio, sobre el que cree poseer derechos y desea establecer una estructura política autónoma. (Álvarez, 2016, p. 46)

Con la definición de este autor se asientan componentes de la nación que han aparecido anteriormente, como la territorialidad o los elementos culturales compartidos —de donde el historiador desprende la etnicidad—. Sin embargo, introduce un elemento que nos lleva al primer concepto, la identidad nacional: la toma de conciencia de las personas que constituyen la nación. Sin ella, los propios habitantes no podrían sentirse parte integrante de la nación y no reconocerían el principio de comunidad que les une o asemeja, ni tampoco existiría —bajo esta premisa— la propia nación. Este hecho permite, además, profundizar en la acepción de nación como comunidad imaginada de Anderson (2007): la nación está formada por quienes la componen y tienen la conciencia de hacerlo. Pero este hecho no la convierte en una construcción estática. En este sentido, y como apuntó el historiador británico Eric Hobsbawm, las naciones son entidades sujetas a contextos específicos y, por ende, son elementos de naturaleza variable (Hobsbawm, 1991).

**La identidad nacional.** Al igual que ha ocurrido con el concepto de nación, la identidad nacional es un término que encierra múltiples acepciones y definiciones, cuyos matices pueden complementarse y enfatizar en algunos elementos que la componen. Esta polifonía teórica se resume a continuación partiendo de la categoría en la cual se enmarca —esto es, la propia identidad y, dentro de ella, la identidad colectiva—, sus rasgos y su fin.

En primer lugar, y en línea con lo señalado anteriormente, hay que destacar que la “identidad es una cuestión de conciencia, es decir, de hacerse consciente de una imagen inconsciente del ser”, algo que “se aplica tanto en la vida individual como colectiva”

(Assmann, 2011, p. 111). Somos porque sabemos que somos, desde nuestra propia concepción del ser, tomado en solitario y en comunidad.

Sobre la necesidad de formar parte de la comunidad reflexiona Hobsbawm. Arguye que “los hombres y las mujeres buscan grupos a los que poder pertenecer, con seguridad y para siempre, en un mundo en el que todo lo demás resulta movedizo y cambiante, en el que ya nada es seguro” (Hobsbawm, 2000, p. 116). La identidad colectiva, en la definición de este autor, se constituye como un refugio para la persona. Un espacio donde encontrar a otros, personas con las que se comparte una serie de características. Se conforma así una identidad colectiva que se preserva a su vez a través de la memoria –también colectiva– y la construcción y preservación del relato histórico (Aurell, Balmaceda, Burke & Soza, 2013).

Por tanto, la identidad colectiva –entre las cuales se encuentra la nacional, como se verá posteriormente– surge de la memoria y, nuevamente, de la conciencia:

La identidad es un constructo, se refiere tanto a la sensación de un “yo” permanente que perdura a través del tiempo a pesar de los cambios (supuestamente) accidentales [...], como a la adscripción a una categoría [...], o al sentimiento de pertenencia a uno u otro grupo (desde comunero en una comunidad de copropietarios –algo de lo que resulta relativamente fácil desafiliarse– hasta español –lo que resulta mucho más difícil de evitar–). Pero el hecho de que la identidad sea un “constructo” no la convierte inmediatamente en una entidad meramente imaginada, sino que llega a hacerse real a través de su influencia sobre las acciones que lleva a cabo el individuo biológico que es el sujeto de esa entidad. Uno no puede verse como algo (una *entidad*), sin considerarse así mismo como un ejemplar (*id*) de una forma de ser. La identidad es imposible sin la memoria, pero también sin alguna forma de conciencia. (Rosa, Bellelli & Bakhurst, 2000, pp. 42-43)

De este modo, la memoria colectiva –y su función narrativa, en términos de Ricoeur (2004)– actuaría como un punto de unión entre los individuos que forman la comunidad, generando así un sentimiento de pertenencia. Los autores Rosa, Bellelli y Bakhurst (2000) introducen así el concepto de identidad nacional, y no en vano vuelven a aludir al concepto de conciencia. En esta idea se reconoce la influencia del filósofo alemán Jürgen Habermas, el cual se refirió a la identidad nacional como la “moderna formación de conciencia” (Habermas, 1999, p. 109).

Enmarcada dentro de las identidades colectivas, la identidad nacional se constituye a través de la pertenencia o membresía a una comunidad nacional con la que se comparte una cultura, una historia y unos ancestros comunes, lo cual en el contexto contemporáneo queda asociado al concepto de ciudadanía (Hall, 1999). De hecho, la identidad nacional es una de las más elementales que puede adquirir la persona (Bechhofer & McCrone, 2009), y autores como Aurell *et al.* (2013) atribuyen a esta “la base de la construcción de los estados modernos” (p. 103). Nuevamente, se redonda sobre la idea de que la construcción de la nación es una cuestión que depende de una comunidad consciente de formar parte de ella, de que la nación, en definitiva, se construye desde los propios individuos que la conforman.

Volviendo a Smith, este autor reflexiona sobre las características de la nación para vincularla a la identidad nacional, y añade que esta tiene como finalidad proveer a la comunidad de una historia y un destino sólidos, para así evitar que las personas caigan en una suerte de olvido individual, y recuperar de este modo la esperanza colectiva (Smith, 1991,



pp. 160-161). En este sentido, el autor se alinea con la idea de la identidad como refugio de Hobsbawm (2000) cuando abordaba la necesidad de pertenecer a un grupo o comunidad como un espacio de protección, que dé seguridad ante la incertidumbre.

En una línea más crítica se manifiesta la concepción del sociólogo Zygmunt Bauman, pues de su definición se puede inferir la representación de esta como una construcción artificial con la finalidad de dividir a grupos sociales:

La identidad nacional [...] nunca fue como otras identidades. Al contrario de otras identidades que jamás exigieron lealtad sin ambages y fidelidad exclusiva, la identidad nacional no reconoce la competencia, ni mucho menos una oposición. La identidad nacional concienzudamente construida por el Estado y sus organismos [...] tiene por objetivo el derecho de monopolio para trazar el límite entre el “nosotros” y el “otros”. (Bauman, 2005, pp. 52-53)

Esta visión de la identidad como un constructo exclusivo del Estado deja patentes dos ideas en las que conviene detenerse brevemente. En primer lugar, hace referencia a los medios y procesos de nacionalización, que el autor define como organismos. Entre ellos hay que destacar, como se verá después, el papel que cumple la educación en los procesos de construcción identitaria. La segunda idea que expone Bauman está vinculada a la alteridad, un concepto sobre el cual se profundizará posteriormente. Según este autor, se relaciona el interés del Estado por definir la identidad a través de la propia definición del otro, de tal modo que resulta preciso establecer una diferencia, una frontera, que contribuya a configurar los rasgos distintivos de un grupo social determinado –en este caso, una comunidad nacional– frente a lo que representan los otros.

Por otra parte, anteriormente se ha mencionado el papel de la memoria y su construcción para la propia conformación y promoción de la identidad nacional. Aparte de esta, hay que señalar también el papel de la simbología. Para los historiadores Javier Moreno Luzón y Xosé Manoel Núñez Seixas, los símbolos “representan un papel fundamental a la hora de configurar la sociedad y, en especial, de articular la vida política, sus alineamientos, sus antagonismos y sus reconciliaciones o consensos” (Moreno & Núñez, 2017, pp. 17-18).

Los símbolos podríamos enmarcarlos por tanto dentro de la vertiente estética de la conformación y promoción de la identidad nacional, los cuales están inevitablemente relacionados con las ceremonias y celebraciones (McCrone & McPherson, 2009). En esta línea, el profesor británico William Bloom expone su acepción de la identidad nacional desde esta perspectiva:

La identidad nacional describe esa condición en la que una masa de personas ha hecho la misma identificación con símbolos nacionales –ha interiorizado los símbolos de la nación– para que puedan actuar como un grupo psicológico cuando existe una amenaza o la posibilidad de progresar, estos símbolos de identidad nacional. (Bloom, 1993, p. 52)<sup>6</sup>

Junto a la representación simbólica –y estrechamente vinculado a la construcción de la memoria histórica– la transmisión de discursos es otro de los elementos constitutivos y definitorios de la identidad nacional. La existencia de estos y su transmisión ha sido estudiada por Wodak, De Cillia, Reisigl & Liebhart (2009). Partiendo de la concepción de nación como

---

<sup>6</sup> *Ibidem*.

comunidad imaginada, en la línea de lo afirmado por Anderson, los autores señalan cómo la identidad nacional es el producto de un discurso dominante en las narrativas culturales y nacionales:

Si una nación es una comunidad imaginada y, al mismo tiempo, una construcción mental, un complejo imaginario de ideas que contiene al menos los elementos que definen la unidad colectiva y la igualdad, los límites y la autonomía, entonces esta imagen es real en la medida en que uno esté convencido de ella, cree en ella y se identifica emocionalmente con ella. La pregunta de cómo esta comunidad imaginaria llega a las mentes de quienes están convencidos de ella es fácil de responder: se construye y transmite en el discurso, predominantemente en las narrativas de la cultura nacional. La identidad nacional es, por lo tanto, producto del discurso. (Wodak *et al.*, 2009, p. 22)<sup>7</sup>

En este sentido, desde la política se ha atribuido a la educación una función central en la transmisión de dichos discursos y narrativas nacionales y nacionalistas, como se verá en posteriormente en la conceptualización del nacionalismo (Puelles, 2017). De hecho, y como podrá comprobarse en la revisión bibliográfica, esta vertiente de los sistemas educativos ha dado lugar a una amplia literatura académica en el campo histórico-educativo.

Por último, hay que destacar la importancia que la variable de género ha recibido en el ámbito de la investigación en relación con la identidad nacional. En la línea de lo sugerido por Smith (1991), esta ha encontrado desde hace décadas en la historia de las mujeres una línea de investigación que se ha consolidado con una importante producción académica (Webster, 1998; Bird, 2003; Pickles, 2003; Russell, 2004; Hogan, 2008). En contraposición, dentro de ella también se han desarrollado estudios que ponen en relación este concepto con la masculinidad (Cohen, 1997; Aresti 2012; Noblet, 2016, 2019).

**La alteridad.** Otra de las líneas de investigación desarrolladas en la presente tesis doctoral es la alteridad. Se manifiesta de forma constante desde múltiples perspectivas a lo largo de este trabajo, si bien adquiere un papel central en el caso de la guerra civil española, dada la naturaleza del acontecimiento.

La alteridad es un concepto que parte de la propia identidad. El poeta francés Arthur Rimbaud reflejó esta idea en 1871, en la primera carta de sus *Lettres du voyant* (“Cartas del vidente”). En ella sentenció: “*Je suis un autre*” (“Yo soy un otro”) (Rimbaud, 2005, p. 370). La idea de este autor refleja cómo el origen de la alteridad está en el *nosotros*, y nos aleja de la visión egocéntrica de que los *otros* son siempre *otros*, y de que *nosotros* ocupamos un papel central y protagonista en esta relación. En definitiva, y partiendo de esta tesis, podemos concluir que no existiría la representación de los otros si no partimos de la propia identidad, de lo que somos, una idea en la que también profundizaría Bauman (2005), como se ha podido observar anteriormente. Asimismo, y dentro de esta retórica de la reciprocidad, y siguiendo el planteamiento del historiador de la educación Alejandro Mayordomo, podemos afirmar que “la alteridad es un elemento o factor referencial que se integra en la constitución

---

<sup>7</sup> *Ibidem.*

de nuestra propia identidad [...] identidad y alteridad se construyen de forma relacional e histórica” (Mayordomo, 2020, p. 16).

Por tanto, la existencia del otro implica un modo de relación con él. Sobre esta idea, el fenomenólogo francés Paul Ricoeur señaló que esta vinculación con el otro precisaba necesariamente de la implicación, partiendo de la premisa de que el hecho de la individualidad requiere de la existencia del otro para poder ser (Ricoeur, 1992). Incidiendo en este razonamiento sobre la implicación, se hace preciso acudir al pensamiento de su homólogo alemán Martin Heidegger, el cual había reflexionado anteriormente sobre el concepto de la empatía. Para él, esta partía de la coexistencia, del convivir, del *ser-con* el otro (Heidegger, 1987). Para ponernos en el lugar del otro debemos antes convivir con él, existir con él. En esta línea, el filósofo existencialista Jean Paul Sartre proyectó la idea del otro como un receptor de lo que somos, entendido este como un agente que nos percibe y que media entre el *yo* y el *yo mismo*. En su obra *El ser y la nada*, Sartre ejemplifica esta problemática con la vergüenza. Esta la sentimos por algún aspecto que nos pertenece, que forma parte de nuestro *yo*. Desde nuestro *yo mismo* somos conscientes de ello y la sentimos, y este sentimiento se desarrolla porque implica al otro. La vergüenza la sentimos hacia los demás, por algo que forma parte de nosotros, que proyectamos, y que, en definitiva, es percibido por el *otro* (Sartre, 2004).

A su vez, la alteridad se puede entender como aquello que no somos, el *nosotros* frente al *ellos* para así definir –nuevamente– la propia identidad (Hobsbawm, 1991, 1999). Surge aquí, por tanto, la acepción de la otredad como diferencia. Quizá el ejemplo que mejor clarifique esta acepción lo encontremos en Simone de Beauvoir, quien consideró que la mujer representaba al otro respecto al hombre, el cual aparece en su teoría como un ser absoluto (Beauvoir, 2016). En este sentido, el filósofo lituano Emmanuel Lévinas profundizó sobre esta cuestión, apuntando a otras posibles diferencias:

La alteridad del Otro aquí no resulta de su identidad, sino que la constituye: lo Otro es el Otro. El Otro que en tanto que otro se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento -glorioso abatimiento- tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a investir y a justificar mi libertad. Desigualdad que no aparecería a un tercero que nos contase. Significa precisamente la ausencia de un tercero capaz de abarcar al yo y al Otro, de modo que la multiplicidad original es constatada en el cara-a-cara mismo que la constituye. (Lévinas, 2002, p. 262)

De esta reflexión aparece la idea del otro como el diferente, entendiendo la diferencia desde perspectivas que han sido estudiadas en la disciplina histórica, como la clase social (Izquierdo, 2007), la etnia (Pinar, 2015; Fernández-Suárez, 2018; Vallés, 2019) o la territorialidad (Esteban, 2003; Morales & Esteban, 2005; Reyero, 2014).<sup>8</sup>

Continuando en el concepto de la diferencia, Lévinas en su obra *La huella del otro* pone de relieve esta cuestión en relación con la visión egocéntrica de la percepción de la alteridad. En él, señaló que “la filosofía occidental coincide con el desvelamiento del otro en el que, al

<sup>8</sup> Como muestran los estudios reseñados, la variable geográfica ha sido ampliamente estudiada desde la alteridad en el caso de España. En concreto, el caso de Castilla ha resultado paradigmático por su representación como alteridad a los nacionalismos periféricos, tratándose de una cuestión específicamente abordada en la presente investigación.

manifestarse como ser, el otro pierde su alteridad” (Lévinas, 1998, p. 49). Tal y como se ha señalado anteriormente en el caso de Rimbaud y Heidegger, se puede caer en un reduccionismo que nos conduciría a partir de la diferencia para dibujar una alteridad que carece de su propia alteridad. Dicho de otro modo, estaríamos volviendo a la visión de que el otro, por el mero hecho de serlo, carece de su otro. Y quizá, en un ejercicio de empatía, averigüemos que su otro somos *nosotros*.

Descendiendo a la concepción histórica, la alteridad u otredad es un concepto que habitualmente se ha ejemplificado a través de la frontera (Olmos, 2007). Una frontera que puede darse de forma política o geográfica a través de la delimitación artificial –esto es, humana o política– de los territorios, cualquiera que haya sido su forma de organización o administración a lo largo de la Historia. Solo en el caso de España, se trata de un discurso que se ha establecido en distintos momentos de la historia en los cuales un agente percibido como externo –un *otro*– ha puesto en riesgo la propia identidad (Pinto, 2009; Rina, 2013, Vega & Molina, 2008).<sup>9</sup>

Sin embargo, es una acepción de la alteridad que se manifiesta explícitamente en los conflictos bélicos. En este marco, la alteridad está vinculada a la diferencia antagónica, a la enemistad o la amenaza, un recurso frecuente en los relatos de construcción nacional (Mock, 2012). Según este principio, el *otro* puede ser definido por cuestiones como la ideología o el nacionalismo. Dentro de esta acepción de la otredad, el historiador Núñez Seixas recurre al término “alteridad combatida” para referirse al otro como enemigo a batir. Según este principio se adoptaría la visión belicista de la diferencia no tolerada, de la enemistad que aspira a la erradicación del otro como un recurso necesario para la salvaguarda de la propia identidad (Núñez, 2013).

**El nacionalismo.** Finalmente se encuentra el concepto de nacionalismo. Como se ha mostrado con la nación, la identidad nacional y la alteridad, resulta complicado llegar a una definición definitiva ya que son términos profundamente relacionados e interdependientes entre sí.

En primer lugar, se considera que el nacionalismo surge entre finales del siglo XVIII y principios del XIX –el cual es considerado la era de los nacionalismos–, con la constitución de las naciones (Kohn, 1985; Smith, 2003; Moreno & Núñez, 2017). Este hecho está profundamente vinculado al nacimiento de los Estados-nación gracias a las identidades nacionales, como se ha mencionado anteriormente en el estudio de Aurel *et al.* (2013).

---

<sup>9</sup> Sobre la cuestión de la representación del otro o alteridad, es una cuestión que frecuentemente se ha vinculado a episodios históricos como la conquista de España por los musulmanes (Rina, 2013), la colonización española en el continente americano (Pinto, 2009; Zamora, 1983) o la guerra de independencia contra los franceses (Vega & Molina, 2008). Otro ámbito de estudio de la otredad, vinculado a la idea de Sartre, es la percepción desde la perspectiva de un mismo país dentro y fuera de sus fronteras. En esta línea la producción académica es densa y actual. Centrándonos solo en el caso de la proyección de España, encontramos estudios recientes a nivel general (Noya, 2013a, 2013b; Varela, Fuente & Donofrio, 2017) o sobre contextos históricos específicos. Sirvan como ejemplo las dedicadas a la leyenda negra (Sánchez, 2016), el desastre del 98 (Sánchez, 1998; González, 1999), la guerra civil española y el consiguiente exilio republicano (Di Febo, 1994; Pérez, 1995; Cordero, 2003), la guerra fría (De Haro, 2015) o el estudio sobre la transición democrática y la Constitución de 1978 (Lemus, 1995; Sánchez, 1995; Sáenz, 2012).

El profesor experto en nacionalismo John Breuilly afirma que “el término nacionalismo se utiliza para referirse a los movimientos políticos que buscan o ejercen el poder del Estado y justifican esta acción en argumentos nacionalistas” (Breuilly, 1993, p. 2). De este modo, Breuilly dota al nacionalismo de un corpus político o ideológico, de una estructura que garantice un mecanismo coherente con las demandas de su discurso. Para él, este discurso se asienta en tres principios fundamentales:

1. Existe una nación con un carácter explícito y peculiar.
2. Los intereses y valores de esta nación tienen prioridad sobre todos los demás intereses y valores.
3. La nación debe ser lo más independiente posible. Esto generalmente requiere al menos el logro de la soberanía política. (Breuilly, 1993, p. 2)

Por tanto, partiendo del concepto de este autor podríamos deducir que el nacionalismo parte de la exaltación de la nación. El supuesto de Breuilly parece concordar con la defensa de una nación constituida, pero también se han de considerar las pulsiones nacionalistas de aquellas comunidades que mantienen un discurso disruptivo con el Estado al que pertenecen.

En este sentido, el filósofo francés Ernest Gellner definió el nacionalismo como “el despertar de aquellos que buscaban su propio estado” (Hall, 1998, p. 4). En sus términos, y a nuestro criterio, el nacionalismo representaría entonces –en este caso– una aspiración colectiva hacia la disposición y conformación de un estado propio. El nacionalismo, bajo la premisa de Gellner sería, por tanto, una reivindicación, un estado de aspiración.

Las raíces de esta aspiración, para dicho autor, son culturales. En su obra *Culture, identity and politics*, afirma que el nacionalismo nace cuando “la cultura [...] se hace visible, y una fuente de orgullo y placer”, haciendo que esta “sea adorada directamente en su propio nombre. Eso es nacionalismo” (Gellner, 1987, p. 16). En esta línea también se muestra Anthony Smith, el cual defiende que, ya sea entendido como movimiento o como ideología, el nacionalismo debe superar estas acepciones para ser entendido como un fenómeno cultural:

El supuesto básico es que no es posible entender las naciones ni el nacionalismo como una ideología o una forma de hacer política, sino que también hay que considerarlos un fenómeno cultural; es decir, hay que conectar estrechamente el nacionalismo, la ideología y el movimiento, con la identidad nacional, que es un concepto multidimensional, y ampliarlo de forma que incluya una lengua, unos sentimientos y un simbolismo específicos. (Smith, 1991, p. VII)<sup>10</sup>

En la reflexión que hace Smith sobre el nacionalismo aparece un concepto que enraíza con lo anteriormente expuesto: el sentimiento. Durante esta revisión teórica existe una tensión conceptual entre la identidad nacional y el nacionalismo que no parece fácil resolver. La identidad nacional, en sí misma, representa una de las dimensiones identitarias primarias que puede adoptar la persona, como se ha afirmado anteriormente (Bechhofer & McCrone, 2009). Sin embargo, la introducción del sentimiento por parte de Smith deja entrever la posible variable que nos permita distinguirlo. Cuando la defensa de esta identidad se traduce

---

<sup>10</sup> Traducido literalmente.

en una exaltación fervorosa y sentida por los distintos elementos que conforman la nación a la cual se pertenece –así como su carácter, intereses, valores e independencia, en términos de Breuilly (1993)– se produce un cambio de relación con la nación. Una transición que pasa de la toma de conciencia a un sentimiento exaltado de pertenencia a esta. Un sentimiento que podríamos vincular al apego o la lealtad, una acepción que también sostuvo el historiador estadounidense Hans Kohn, cuando definió el nacionalismo como “un estado mental en el que la suprema lealtad del individuo se siente debida al Estado-nación” (Kohn, 1985, p. 9).<sup>11</sup>

En una línea similar a la de Smith, Benedict Anderson se muestra contrario a tratar el nacionalismo como movimiento o ideología, al igual que pudiera ocurrir con el fascismo o el liberalismo. Por el contrario, apuesta por integrarlo junto a otras categorías que definen a la persona, como las creencias religiosas o el parentesco (Anderson, 2007, p. 23). Por tanto, su solución a esta tensión conceptual pasaría por separar el nacionalismo del resto de ideologías y movimientos, y lo vincularía con aquellos elementos que, como se ha podido comprobar anteriormente, conformarían la identidad de cada individuo –al margen de la ideología–, lo cual vuelve a poner de relieve la complejidad de abordar estos conceptos de forma segregada.

Enmarcando estos conceptos en la presente tesis doctoral, hemos de aludir necesariamente a los procesos de nacionalización, entendiendo estos como “la construcción social de una nación [...] el proceso por el cual una sociedad va asumiendo que es una nación hasta quedar «nacionalizada»” (Beramendi & Rivera, 2016, p. 6). Es, por tanto, un procedimiento que precisa de medios de nacionalización masivos o a gran escala que transmita los discursos nacionalistas que permitan construir una identidad nacional determinada, y en los cuales la educación cumple un papel fundamental. De hecho, y como apuntó el profesor Ian Grosvenor, el estudio de la construcción de la identidad nacional en la escuela parte de cuatro premisas o pilares: el conocimiento sobre los distintos componentes de esta a lo largo de los distintos periodos históricos, las diferentes experiencias y concepciones de la formación y categorización de la propia identidad nacional, su contingencia y la naturaleza permeable de sus límites, y la necesidad de ampliar los campos o marcos de investigación sobre su formación en el ámbito histórico-educativo (Grosvenor, 1999, pp. 248-249).

En el marco de la presente investigación, y con el fin de sistematizar los procesos de nacionalización, en este caso se sigue la teoría de las tres esferas del historiador Alejandro Quiroga. Dichos procesos se llevarían a cabo a través de una esfera de carácter oficial, otra semipública y otra privada. Recorriendo estos tres tipos de nacionalización en un orden inverso, el autor enmarca la esfera privada en el ámbito más próximo del sujeto –esto es, su familia y amistades–, en los primeros años y etapas de su vida, hasta la adolescencia. Por su parte, la esfera semipública se erige como aquella en la que la nacionalización se produce en un espacio público a través de instituciones de carácter privado –espacios laborales o culturales tales como asociaciones o cooperativas, por ejemplo–. Finalmente, se encontraría la esfera pública, la cual incorpora las instituciones gubernamentales independientemente de su nivel y donde se incorpora a la escuela entre otros casos, como el sistema judicial, de

---

<sup>11</sup> *Ibidem*.



correos, transporte o militar (Quiroga, 2011, 2013). Sobre el papel de la escuela, el autor profundiza sobre su función del siguiente modo:

Estos funcionarios [los de las escuelas, del servicio militar, de transporte o correos] son los encargados de transmitir la idea oficial de nación, tanto en un aula contando una determinada visión de la historia de España, como en la plaza del pueblo celebrando el Día de la Hispanidad [...] No obstante, también hay que tener en cuenta que las ideas de España transmitidas en esta esfera oficial cambian con el tiempo y los agentes locales que tienen que transmitir la idea oficial de nación tienen un margen para la adaptación de ésta a la realidad de la comunidad a la que se le transmite el mensaje. Es decir, no solo la historia de España enseñada en las escuelas varía según el periodo y el tipo de la escuela, sino que, además, el temario elaborado por el ministerio o la consejería de educación de turno es parcialmente adaptado por los maestros a la hora de ponerlo en práctica en sus localidades, lo que constituye un proceso de «negociación» de identidades entre el funcionario y la población local. (Quiroga, 2013, p. 24)

Sobre la visión de la escuela como un agente nacionalizador ha reflexionado también el politólogo de la educación Manuel de Puelles. Su planteamiento permite corroborar la idea de Quiroga, si bien formula su teoría a la inversa. Según él, la escuela es concebida como un instrumento al servicio del nacionalismo.

El nacionalismo pone el énfasis en la esencia de la nacionalidad: el individuo sólo alcanza su desarrollo dentro de la nación. A la unidad de la nación, y a su fortalecimiento, se pliegan todas las demás exigencias. En educación, el nacionalismo considera la escuela como el instrumento por excelencia para la integración nacional y para la transmisión de los valores y símbolos que constituyen ese sujeto, muchas veces hipostasiado, que es la comunidad nacional (Puelles, 2017, pp. 47-48).

De las palabras del profesor Manuel de Puelles se desprende no sólo la concepción de la educación como una herramienta para la transmisión de discursos y para la construcción de identidades, sino que establece los propios objetivos del nacionalismo en ella: generar un concepto de nación unida y fuerte a través de una serie de contenidos basados en transmitir cualidades deseables en los individuos que convivirán socialmente en una comunidad o nación.

Independientemente de la interpretación, y como señalan Delgado & López (2020), podría concebirse la escuela como “un instrumento clave en manos del Estado para desarrollar esta labor de socialización” (p. 67). En este sentido, y sintetizando las ideas de este conjunto de autores, podríamos afirmar de forma preliminar que en los procesos de nacionalización oficiales referidos a la enseñanza hay dos vías o mecanismos de construir una identidad nacional: el curricular y el práctico. En esta dicotomía se deben introducir variables que complejizan necesariamente esta clasificación. Por un lado, se debe considerar que procesos de nacionalización varían en función del contexto histórico que se analice, pues cabe esperar que no se produzcan del mismo modo en sistemas de gobierno dictatoriales y democráticos. Por otro lado, se ha de tener en cuenta que se puede producir una reafirmación o disrupción entre el discurso oficial y la práctica educativa, en el cual el profesorado cumple un papel fundamental.

No obstante, y partiendo de la idea de Quiroga (2011, 2013), los discursos nacionalistas varían en función de cada época. Y ello se debe a que, precisamente, los modelos de

nacionalismo han variado en su intensidad y tipología a lo largo de la historia. En este sentido, y partiendo de la teoría de Hobsbawm (1991), hemos de considerar los conceptos aquí abordados dentro de sus contextos de análisis específicos. Si bien estos pueden hallarse desarrollados en cada artículo que compone la tesis que aquí se presenta, se expone a continuación una breve síntesis que resume de forma general estas ideas aplicadas a los casos estudiados.<sup>12</sup>

Como punto de partida, el nacionalismo español contemporáneo, en términos de Núñez Seixas, se ha sustentado en tres pilares: la idea de España como nación única, la idea de España como comunidad, cuyo reconocimiento se basa en la existencia histórica desde, al menos, el siglo XV; y, finalmente, la oposición a cualquier tipo de segregación de un territorio que la integre (Núñez, 2018, pp. 15-16). Si bien las características que arguye el autor sirven como un denominador común, no siempre se han manifestado del mismo modo a lo largo de la historia reciente de España, y ha convivido con otros nacionalismos (Fusi, 2000; Álvarez, 2016).

La problemática de la identidad nacional española en el contexto abordado podría remontarse a finales del siglo XIX. Durante este periodo, con el denominado desastre de 1898, se produjo una crisis que para Andrés de Blas debe analizarse desde tres enfoques: la primera, derivada del impacto emocional por la contundencia de la derrota, la inmediatez y lo inesperado de este acontecimiento; la segunda, la creencia en la necesidad de todos los medios de la nación a un fin que le permitiera progresar y ponerse a la altura de otras grandes potencias europeas; y la tercera, en clave nacionalista, por la eclosión del nacionalismo catalán y vasco, si bien este último en menor medida (De Blas, 2013, p. 565). Sobre este último acontecimiento hay que destacar la conformación de movimientos monárquicos que contrarrestaran la influencia de estos nacionalismos en Cataluña y el País Vasco, que terminaron construyendo un modelo de carácter ultranacionalista sobre el cual se asentarían posteriormente tanto la dictadura de Miguel Primo de Rivera como la de Francisco Franco (Fusi, 2000, p. 242).

Esta tensión, se vería acompañada –sobre todo a partir de 1917– de una situación que concatenó una grave crisis política en España, con la sucesión de crisis de gobierno y elecciones generales hasta en cuatro ocasiones (Juliá, García, Jiménez & Fusi, 2007). Hechos a los que hay que añadir la derrota de Annual, en Marruecos, enmarcada en la Guerra del Rif (Valdeón, Pérez & Juliá, 2003), la cual de algún modo reviviría el desastre del 98. En este clima se erigió la dictadura de Miguel Primo de Rivera, que destacó por haber hecho el mayor esfuerzo nacionalizador hasta entonces, y sustentada en un profundo antirregionalismo (Álvarez, 2016), cuyo modelo nacionalista exploró una “tendencia de inspiración autoritaria, oscilante entre la derecha radical y el fascismo”, abundando en una “orientación fascista, inicialmente tomada directamente del modelo de la Italia contemporánea” (Núñez, 2018, p. 57). Entre ambos regímenes existieron puntos de encuentro, especialmente en el ámbito educativo. En este sentido, tal y como apunta el profesor Francisco Morente, ambas dictaduras coincidieron en no pocos elementos:

---

<sup>12</sup> La contextualización histórica del nacionalismo que a continuación se desarrolla supona una revisión sucinta a modo de introducción. Los contextos históricos exhaustivos pueden encontrarse en cada una de las publicaciones que conforman la tesis doctoral.



[...] nacionalismo exaltado, autoritarismo administrativo, severa restricción de la libertad de cátedra, establecimiento de sanciones para los maestros que enseñasen en un sentido contrario a la orientación política gubernamental, prohibición del uso en la escuela de lenguas diferentes de la oficial (castellano o italiano, respectivamente), importante presencia de la religión católica en la enseñanza, etc. (Morente, 2005, p. 182)

Sin embargo, la tensión identitaria narrada hasta el momento llegaría sin resolverse a la Segunda República, contexto que nos atañe. La voluntad nacional de este régimen democrático podría analizarse directamente partiendo de su texto constitucional, el cual reconocía la autonomía de las regiones, que durante este periodo podían constituirse en régimen de autonomía –sin posibilidad de federación– y organizar la enseñanza en sus respectivas lenguas –sin perjuicio de la enseñanza y conocimiento del castellano– (Constitución, 1931). La República daría, por tanto, un papel relevante a las regiones (Fusi, 2000), y sería, además, un sistema que vería en la educación el medio para transmitir un modelo de ciudadanía democrática (Holguín, 2003; Pozo, 2000, 2007, 2008, 2013).

No obstante, la Segunda República no fue un periodo política e ideológicamente uniforme, sino más bien convulso y complejo (Casanova, 2014). En 1933 se fundaría la Falange Española, un partido político enmarcado dentro del fascismo, entendido este –en términos de Payne (1961)– como la expresión autoritaria del socialismo y el nacionalismo, y con los referentes de Mussolini en Italia y Hitler en Alemania. En esta línea, su líder, José Antonio Primo de Rivera –el que fuera hijo del dictador Miguel Primo de Rivera–, vería en el nacionalismo la herramienta para revitalizar el entusiasmo en la sociedad española (Payne, 1961), y para ello pudo disponer de no poca bibliografía sobre estos regímenes europeos, especialmente en lo que atañe al ámbito educativo (López, 2017; Morente, 2005).

Llegados a este punto es necesario mencionar el caso del fascismo italiano. Durante la Segunda República fueron varios los intentos de Benito Mussolini por acabar con el régimen democrático de 1931, como se verá a lo largo de este estudio (Preston, 2002; Saz, 1986; Venza, 2009). Sin embargo, hay que destacar los principios que sustentaban la dictadura italiana para entender el interés de una facción de la derecha española por este sistema. En una síntesis sobre los principales elementos del fascismo, el historiador italiano Emilio Gentile considera que el fascismo era clasicista, de carácter jerárquico, autoritario, moralista y católico (Gentile, 2003). En esta definición, tanto Stanley Payne como Roger Griffin apuntan al nacionalismo exacerbado como uno de los elementos principales del fascismo, que en el caso del segundo es calificado como populista (Payne, 2016; Griffin, 2006, 2019).<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Ha sido precisamente el historiador hispanista Stanley Payne quien ha desarrollado una minuciosa definición de este concepto y analizado la influencia que tuvo en España. Para él, el fascismo está basado en tres pilares fundamentales: la negación –enmarcándose en el antiliberalismo, el anticomunismo y el anticonservadurismo, aunque pudieran establecer alianzas políticas con partidos de derechas–; la ideología y los fines –basados en crear un estado nacionalista de corte autoritario, con una organización de la estructura económica regulada e integrada, el objetivo imperial de Italia y la defensa específica de un credo de carácter idealista y voluntario–; y, finalmente el estilo y la organización –una estructura estética con vocación romántica y mística, con la movilización masiva de las relaciones políticas desde la militarización, con un estilo de milicia en los partidos de masas, el énfasis en el principio de masculinidad, la aceptación del uso de la violencia, la exaltación de la juventud, y una tendencia hacia el ejercicio del poder de forma autoritaria, carismática y de carácter personal– (Payne, 1980, p. 7). En un intento por completar la definición de un concepto tan complejo como el fascismo, de las características apuntadas por Roger Griffin es preciso señalar aquí el carácter racista, la creación de un

Por su parte, Catherine Paul señala que la identidad nacional italiana durante el periodo fascista se caracterizó por la admiración de la alta cultura —esto es, la pintura, música y arqueología clásicas, entre otras— y por elementos culturales de nacionalización de masas, como actividades de ocio después del trabajo, exposiciones y prácticas religiosas entre otras (Paul, 2016). Y, por supuesto, fue un movimiento cuyos postulados transmitió a través de distintos procedimientos, como la actividad promovida por el *Partito Nazionale Fascista*, las corporaciones laborales y, por supuesto, la enseñanza (Berezin, 1997). De entre los hitos del control ideológico de la educación hay que destacar la *Carta della Scuola* (1939), la reforma educativa fascista por excelencia. Fue promulgada por el ministro Giuseppe Bottai, y supuso la reafirmación del control ideológico y totalitario de la enseñanza, generando una vinculación entre la escuela, el partido fascista y el trabajo manual (Gentile, 2010, p. 43).

Con un clima de polarización política y social creciente, la tensión derivó en el estallido de la Guerra Civil, que para Núñez Seixas fue un conflicto de nacionalismos, “en el que la ruptura entre derecha e izquierda dentro del propio nacionalismo —o *patriotismo*— español se unió otra no menos profunda entre nacionalismos periféricos y nacionalismo español” (Núñez, 2018, p. 65). Por tanto, la tensión entre nacionalismos venía tejiéndose décadas atrás. Las aspiraciones nacionalistas de principios del siglo XX crearon, como se ha visto, una respuesta opuesta, y fue una situación que no quedó resuelta durante el periodo republicano.

En el contexto de este conflicto bélico, la criminalización del otro y la búsqueda de estereotipos sobre el enemigo caracterizaron este conflicto bélico, en el cual diferencia o frontera adquirieron una acepción ideológica: se trataba de una lucha en un mismo territorio, que se divide entre dos ejércitos o bandos. Era, por tanto, una contienda que trascendió a la territorialidad, abarcando dos concepciones de país, de ciudadanía, de ideales de futuro y, como se ha podido comprobar, de nacionalismos. Los conciudadanos de un mismo país que se enfrentan entre sí y que se ubican en posiciones antagónicas, que buscan una alteridad a combatir (Núñez, 2013), una a cada lado de la frontera ideológica.

Finalmente, con la victoria del bando sublevado del general Francisco Franco se impondría la dictadura del nacionalcatolicismo, un régimen basado en la premisa de que si el Estado era nacional tenía que ser irremediabilmente católico (Juliá *et al.*, 2007), y en clara sintonía con los modelos y estructuras fascistas, tanto a nivel político como cultural (Escolano, 2002).

Sin embargo, pese a haber finalizado la guerra civil española, la dialéctica belicista continuó presente en la vida pública del país, en la cual la educación ocupó un papel protagonista. En términos de Manuel de Puelles, la dictadura franquista realizó un proceso de depuración ideológica sobre el profesorado, los libros de texto y bibliotecas (Puelles, 2003, 2010). En el día a día de la escuela del nacionalcatolicismo, el franquismo dejó fuera a la “otra España”, aquella que había perdido la contienda y que representaba la antítesis de la dictadura del Nuevo Estado. Y para ello, se partía de una escuela que educara desde el silencio y el miedo al comunismo y el anarquismo (Boyd, 2000). En esta línea, Antonio Cazorla habla,

---

discurso nacional basado en la existencia de un enemigo que pone en juego tanto la nación como la civilización, el rechazo a la modernidad y el anhelo de crear una nueva era ajustada a sus ideales (Griffin, 2006, p. VIII).

para referirse al discurso contrario a la España republicana instaurado durante el franquismo de la “anti-España” (Cazorla, 2007).

Una de las pruebas más explícitas de aversión al otro a nivel legislativo la representa la Ley de Educación Primaria de 1945, la cual en su preámbulo realiza una revisión histórica que dibuja varios enemigos de la educación española. Concretamente, demoniza la historia patria a partir del siglo de las luces, el cual califica de «cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad» (Ley de 1945, p. 385). El siglo XIX tampoco queda exento del revisionismo de la dictadura de Franco, del cual se critica la proliferación de legislación educativa y la confusión que esta generó. La ley de 1857 quedó tibiamente alabada, si bien la propia Ley de 1945 achaca su falta de aplicación a la inestabilidad política (Ley de 1945). Sin embargo, la mayor crítica que expone este texto legislativo la recibe la Segunda República, lo cual da una idea de la animadversión que generó esta etapa pocos años después de la finalización del conflicto bélico que acabó con ella:

La etapa republicana de mil novecientos treinta y uno llevó a la Escuela una radical subversión de valores. La legislación de este periodo puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación, y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política, negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica. La imagen de Cristo fue prohibida en las aulas, en tanto que las propagandas sectarias preparaban la incorporación de la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista. (Ley de 1945, pp. 385-386)

Este texto educativo, que reguló la enseñanza primaria de gran parte de la dictadura en España, partía de la demonización del pasado reciente. Su preámbulo, repleto de ataques a las corrientes y políticas educativas —en especial a las republicanas—, no fue sino el reflejo de la concepción que se quería transmitir de un enemigo que ya había sido erradicado. La alteridad, por tanto, continuó durante el franquismo formando parte del proyecto nacionalizador del régimen autoritario.

## 2.2. Revisión bibliográfica

Habiendo realizado una breve conceptualización de los principales términos que abarca esta investigación, es necesario hacer referencia a los trabajos sobre los cuales se asienta y la literatura académica relacionada y desarrollada hasta el momento. Con esta finalidad se plantea una revisión bibliográfica que abarcará dos apartados.

El primero de ellos pretende ser una sucinta recapitulación de aquellas obras y trabajos que han servido como marco de referencia a lo largo del presente estudio. De este modo, el primer epígrafe pretende recoger aquellas investigaciones sobre las que parten las publicaciones aquí comprendidas y que, en este caso, quedan agrupadas en función de sus autoras.

Por otra parte, se encuentra una recopilación de la literatura académica desarrollada hasta la fecha en las líneas de investigación planteadas en la tesis doctoral aquí presentada. De este modo, se propone una revisión bibliográfica a modo de visión panorámica sobre el contexto científico en el que se asientan las publicaciones comprendidas en este estudio.

Antes de explicar el procedimiento utilizado para su elaboración, conviene señalar que la revisión que a continuación se presenta no abarcará, por supuesto, la totalidad de la literatura académica desarrollada en el ámbito. En este sentido, se aspira, en todo caso, a ofrecer una visión global que permita conocer el contexto en que se enmarcan las investigaciones aquí comprendidas.<sup>14</sup> Para ello, se ha partido de los periodos históricos comprendidos en la tesis doctoral, siendo conscientes de la densa literatura académica desarrollada en periodos anteriores y posteriores.

La confección de esta revisión presenta un procedimiento híbrido. Dada la naturaleza de la presente tesis doctoral, en la elaboración de las publicaciones se ha tenido en cuenta, en la medida de lo posible, la literatura académica desarrollada en cada línea de estudio. Y es por ello que, precisamente, esta segunda sección de la revisión bibliográfica parte, parcialmente, de las propias referencias utilizadas en dichas publicaciones.

Sin embargo, esta recopilación ha contado con un proceso de búsqueda exhaustiva de otras obras de referencia vinculadas a las temáticas estudiadas, lo que ha implicado varios procesos. En primer lugar, se ha sistematizado una búsqueda en las principales bases de datos nacionales e internacionales –en este caso Índices/CSIC, Dialnet, Scopus y la Web of Science–, a través del uso de los descriptores “Educación”, “Nacionalismo” y “España” por un lado, y “Educación”, “Nacionalismo” e “Italia” por otro. En este sentido, la elección del término nacionalismo para esta revisión parte de las reflexiones derivadas del apartado anterior, ya que como señalaron Wodak et al. (2009) el nacionalismo es un movimiento que se sirve de la transmisión de discursos, para la cual la educación cumple un papel fundamental, una idea en la que también profundiza Puelles (2017).

No obstante, con esta búsqueda consideramos que la revisión es incompleta. Esta afirmación se justifica por dos razones fundamentales. La primera es la propia trayectoria de la historia de la educación, cuya producción académica se ha condensado durante una parte

---

<sup>14</sup> Dentro de las publicaciones categorizadas, hay que señalar que aquellas realizadas por el autor no han sido incorporadas en el estado de la cuestión.

importante de nuestra historia reciente en la publicación de libros y en la exposición de las investigaciones en los coloquios de la Sociedad Española de Historia de la Educación, así como su posterior publicación en los libros de actas. Estos libros pueden no encontrarse indexados en su totalidad y suponen una fuente de estudio de vital importancia para conocer las líneas de estudio en el ámbito en que se enmarca este trabajo. Y, en segundo lugar, es necesario señalar que la progresiva adaptación de las revistas de esta disciplina a los criterios de indexación nacionales e internacionales ha podido limitar durante años su visibilidad en las bases de datos anteriormente indicadas. Por ello, tantos los libros de actas de dichos coloquios como las principales publicaciones del área han sido consultadas con los mismos indicadores.<sup>15</sup>

Habiendo realizado estas consideraciones previas, debemos asentar la presente tesis doctoral en el campo de la historia de la educación. Dentro de ella, es importante destacar que, tanto en el caso de España como de Italia, el estudio de la educación como un vehículo para la transmisión de discursos nacionalistas y de construcción de identidades nacionales ha recibido un interés que podríamos considerar relevante.

En el caso de España, este trabajo parte, fundamentalmente, de los estudios de dos autoras. Por un lado, se encuentra Carolyn Boyd, historiadora catedrática de la Universidad de California, que en su obra *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975* (2000), abarca desde el plano histórico-educativo la conformación de las identidades nacionales en España durante los siglos XIX y XX (Boyd, 2000). Se trata de un estudio que destaca por su amplitud histórica, que ha servido como punto de partida en la contextualización de los trabajos aquí presentados. De su obra hay que destacar el uso de los manuales escolares más representativos de cada etapa. De hecho, Boyd publicaría, trece años después, el trabajo *Los textos escolares*, enmarcado en la obra *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad* (2013), que fue coordinada por el historiador español José Álvarez Junco. Este trabajo supone una nueva revisión histórica únicamente desde el uso de los manuales escolares (Boyd, 2013). Finalmente, es preciso concluir con tres estudios de temática similar que emplean los manuales escolares desde distintas perspectivas: «*Madre España*»: *Libros de texto patrióticos y socialización política, 1900-1950* (1999), *El debate sobre la nación en los libros de texto de historia de España, 1875-1936* (Boyd, 2003) y *De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente* (Boyd, 2006), en los que profundiza en la cuestión patriótica a lo largo del siglo XX.<sup>16</sup>

Por otra parte, hay que destacar los estudios de la profesora María del Mar del Pozo Andrés, catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Alcalá. Concretamente, su trabajo *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública, 1890-1939* (2000) ha sido una obra de cabecera en la presente tesis doctoral. En él, la investigadora realiza un detallado recorrido sobre la historia del currículum y los procesos y modelos de

<sup>15</sup> En concreto, se han revisado las siguientes publicaciones: *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, *History of Education*, *History of Education & Children's Literature*, *História da Educação*, *Historia de la Educación*, *Revista interuniversitaria*, *Historia y Memoria de la Educación*, *Educació i Història*, *Revista d'Història de l'Educació* y *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*.

<sup>16</sup> Aparte de los trabajos mencionados, es necesario mencionar el trabajo *Història, ensenyament i identitat nacional en l'Espanya del segle XX* (Boyd, 1998), que, en la línea de los anteriores, recoge un análisis de la construcción identitaria en la enseñanza de la historia en el siglo XX.

nacionalización, donde también destaca el uso del manual escolar como fuente de investigación (Pozo, 2000). De los contextos de estudio que Pozo abarca, reviste especial interés el periodo republicano y la guerra civil española. De hecho, sobre los años treinta ha realizado varios estudios que se desgajan de esta línea de investigación. El primero de ellos es un capítulo publicado en el libro *Construir España: Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, coordinado por el profesor Javier Moreno Luzón, y que lleva por título *La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía* (2007). En él, se recoge el estudio del proyecto republicano de construcción nacional a través de la prensa –tanto generalista como pedagógica– y de los manuales escolares (Pozo, 2007). Un trabajo que completaría en su publicación *Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: Un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela* (2008), publicado en la revista *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* (Pozo, 2008). Finalmente, en 2013 publicaría el estudio *La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República* (2013) en la revista *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, en el cual analizó esta cuestión desde el punto de vista de las conmemoraciones en la escuela republicana, nuevamente desde el modelo de la nación cívica y su posterior alternativa: el nacionalismo étnico y el discurso del hispanismo (Pozo, 2013).

Por otra parte, en el caso de Italia y el contexto del fascismo italiano, hay que destacar la obra llevada a cabo por la profesora Anna Ascenzi, catedrática de Historia de la Educación en la Universidad de Macerata (Italia). La obra más representativa de esta autora vinculada con la temática de la tesis doctoral aquí expuesta sería *Metamorfosi della cittadinanza: Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento* (2009) (“Metamorfosis de la ciudadanía. Estudios e investigaciones sobre la enseñanza de la historia, educación civil e identidad nacional en Italia entre los siglos XIX y XX”), en el que hace un amplio recorrido sobre los procesos de construcción de la identidad nacional entre los siglos XIX y XX (Ascenzi, 2009). Dentro de este, en el quinto capítulo se abarca específicamente esta realidad dentro del fascismo. De la misma autora cabría destacar también los estudios *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l’Opera della Commissione centrale per l’esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928* (2005) e *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda Guerra Mondiale (1923-1945)* (2009) (“El libro de texto entre idealismo y fascismo: la obra de la Comisión central para el examen de los libros de texto desde Giuseppe Lombardo Radice hasta Alessandro Melchiori, 1923-1928” y “El libro escolar en el periodo fascista. La normativa sobre libros de texto desde la reforma Gentile hasta el final de la Segunda Guerra Mundial (1923-1945)”, respectivamente) coescritos con el catedrático Roberto Sani, de la misma universidad. En el primero de ellos se trata de una revisión exhaustiva de la actividad que desarrolló la comisión encargada de evaluar los textos escolares durante cinco de los primeros años del régimen fascista (Ascenzi & Sani, 2005). Por su parte, en el segundo se registra la normativa legal y disposiciones relativas a la política del libro de texto en Italia durante la práctica totalidad de la dictadura (Ascenzi & Sani, 2009). Finalmente, hay que señalar el trabajo colectivo de ambos autores con los profesores Juri Meda y Marta Brunelli, titulado *Publishing for the school and textbooks in the fascist twenty-year period. From the Gentile Reform to the End of the WWII (1923-1945)* (“Publicaciones para la escuela y libros de texto en el periodo de los veinte años de fascismo. Desde la reforma Gentile al final de la Segunda



Guerra Mundial [1923-1945]”), centrado propiamente en la cuestión legislativa del texto escolar y su publicación durante el fascismo en Italia en la enseñanza primaria (Sani, Meda, Ascenzi & Brunelli, 2016).

En lo referente a las publicaciones científicas, la comunidad histórico-educativa ha mostrado un interés que podríamos calificar como constante hacia la temática de la construcción de las identidades nacionales desde el plano educativo. La primera publicación en dedicarse a esta cuestión sería *History of Education*, la cual en el año 1999 dedicó el tercer número de su vigésimo octavo volumen a esta cuestión, donde se destacaba su relevancia y necesidad en este campo del conocimiento, dado el importante papel desarrollado por la escuela en la conformación de identidades nacionales (Lowe, 1999). No obstante, si bien este número se centró principalmente en los casos del Reino Unido (Cunningham & Gardner, 1999; Grosvenor, 1999; Limond, 1999; Phillips, 1999) y Estados Unidos (Foster, 1999; Goodman, 1999), hay que destacar el estudio de Myers (1999) sobre las niñas y niños españoles refugiados en España a consecuencia de la Guerra Civil.

Ocho años después, y como han señalado Pozo & Canales (2011), la revista *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, publicaría un número monográfico titulado *Political culture, School texts and Latin American Societies* (“Cultura política, libros de texto y sociedades latinoamericanas”), coordinado por la profesora Martha Cecilia Herrera. Si bien el contexto difiere al aquí analizado, conviene señalar el papel que recibieron entonces las identidades nacionales en estudios como los de Amézola (2007), sobre la presencia del autoritarismo en los manuales escolares de historia en Argentina entre 1956 y 1983; el de Alarcón & Conde (2007), analizando las representaciones nacionales y de la ciudadanía en los textos de Geografía e Historia en la región Caribe (Colombia) durante el siglo XIX; o el de Herrera, Pinilla & Suaza (2007), que abordó la proyección de la nación en los manuales de ciencias sociales en el caso colombiano.

Finalmente, y antes de abordar específicamente las publicaciones de España e Italia, hay que destacar un último número monográfico de la revista francesa *Histoire de l'Éducation* publicado en 2010 bajo el título *Ecole, histoire et nation* (“Escuela, historia y nación”), y coordinado por los profesores Antoine Prost y Benoit Falaize. En él, se suceden seis estudios centrados fundamentalmente en Francia entre los siglos XIX y XX en lo referente a los libros de texto de Historia (Bruter, 2010; Legris, 2010), lectura (Cabanel, 2010) o las redacciones de los alumnos (Loubes, 2010). De entre los estudios no dedicados al caso francés, hay que destacar el de Pagès (2010), en el cual se realiza un amplio estudio de la cuestión nacional en la enseñanza catalana entre los siglos XVIII y XX.

Enmarcada en esta corriente historiográfica, la comunidad científica del ámbito histórico-educativo en España recogería el testigo y materializaría su interés por la construcción de la identidad nacional en hasta cuatro números monográficos. El primero de ellos –coordinado por la profesora del M<sup>a</sup> del Mar del Pozo en 2008–, se publicó en la revista *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* de la Universidad de Salamanca. Bajo el título *Educación y construcción de identidades nacionales*, se compilaron un total de diez trabajos que abarcaban distintas realidades históricas. De entre ellos hay que destacar los casos de la propia coordinadora (Pozo, 2008), mencionado anteriormente, y el estudio de la profesora Ana Badanelli sobre el análisis de la identidad nacional a partir de las ilustraciones de los manuales

escolares entre los años cuarenta y sesenta (Badanelli, 2008). Desde la perspectiva regional destacan tres trabajos. El primero de ellos, de Josep González-Agàpito, parte de la reflexión sobre la capacidad nacionalizadora del Estado español, pregunta que plantea desde la cultura catalana, haciendo una revisión histórica de amplio espectro, desde la Ilustración hasta la España democrática (González-Agàpito, 2008). El segundo caso es el trabajo de Paulí Dávila, sobre la conformación de la identidad vasca a través del currículum, el magisterio y la escuela vasca desde la pérdida de los fueros de 1876 hasta la Segunda República (Dávila, 2008). Y finalmente, se encuentra el estudio de Costa sobre la deslegitimación cultural que, desde la escuela española, se hizo de la lengua y cultura gallega, para lo cual se sirve también de los textos escolares (Costa, 2008).

El segundo número monográfico se publicó en la revista *Historia y Memoria de la Educación* en 2017 y llevó por título *Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas*, y estuvo coordinado por los profesores Pedro Miralles Martínez y Cosme Gómez Carrasco. El número hacía especial hincapié en la propia fuente de investigación, si bien su demarcación temporal escapó en todos los casos a los contextos históricos aquí analizados. En esta misma revista se encuentra, además, el tercer monográfico centrado en esta temática, que llevó por título *Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación* y fue coordinado por Xosé M. Malheiro Gutiérrez, M<sup>a</sup> Victoria Carrera Fernández y Gianfranco Bandini, en 2020. En este número monográfico se deben destacar tres trabajos estrechamente vinculados al ámbito de estudio de la presente tesis doctoral por su delimitación geográfica y temporal. En primer lugar, hay que señalar el caso de Erika González García sobre el análisis de la Enciclopedia Álvarez como un manual de construcción identitaria nacional durante el franquismo (González-García, 2020). También enmarcada en la dictadura de Franco se encuentra la investigación de M<sup>a</sup> Dolores Molina sobre el estudio del No-Do como una herramienta para la conformación de la identidad femenina de este mismo régimen (Molina, 2020). Finalmente, M<sup>a</sup> Eugenia Bolaño enmarca su estudio en el caso de la proyección de Galicia a través de la prensa de la población emigrada, en el cual incluye el periodo republicano (Bolaño, 2020).

Finalmente, la revista *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, en 2020 publicó un número titulado *La pràctica educativa en els règims dictatorials durant el segle XX* (“La práctica educativa en los regímenes dictatoriales durante el siglo XX”), coordinado por los profesores Gabriel Barceló-Bauzá y Sara González Gómez. En él se incorporaron varios estudios que se enmarcan en las etapas históricas seleccionadas. En primer lugar, el trabajo de los profesores Bienvenido Martín y M<sup>a</sup> Isabel Ramos, sobre el análisis del Día de la Hispanidad en los cuadernos escolares como un elemento de formación patriótica durante la dictadura franquista (Martín & Ramos, 2020). En segundo lugar, el estudio de Gabriel Barceló y Francesca Comas sobre la reconstrucción de la práctica educativa en las escuelas de Alaior y Ciutadella, en la isla de Menorca durante el franquismo. Para ello hacen uso del archivo personal de un maestro, Andreu Bosch Anglada. En él se utilizan fuentes como las memorias de prácticas, que suponen otra de las principales fuentes utilizadas en la presente tesis doctoral (Barceló-Bauzá & Comas, 2020). En este mismo contexto, los profesores Xavier Motilla y Sara González abarcan la imagen y proyección pública del entonces príncipe Juan Carlos, haciendo uso de la fotografía, una fuente también contemplada en esta tesis doctoral (Motilla & González, 2020). Finalmente se encuentra el estudio de la investigadora Lucía



Paciaroni sobre la recuperación de la memoria escolar de profesorado y alumnado de la región de las Marcas (Italia) durante parte del régimen fascista de Mussolini, periodo aquí analizado (Paciaroni, 2020).

Precisamente, en el caso de Italia hay que destacar dos números monográficos de la revista *History of Education & Children's Literature*, que fueron publicados en los años 2015 y 2017 respectivamente. El primero de ellos llevó por título *Nineteenth and twentieth century schools as a laboratory for the promotion of national identity and citizenship education* (“Las escuelas de los siglos XIX y XX como laboratorios para la promoción de la identidad nacional y de la educación para la ciudadanía”), y fue editado por el profesor Roberto Sani. En el contexto en el que se ubica esta investigación hay que destacar el trabajo del profesor Alberto Barausse, dedicado al estudio de la identidad nacional a través de los textos escolares de las escuelas italianas de Brasil en el periodo de entreguerras (Barausse, 2015). Por otra parte, el número de 2017 llevó por título «*Educating for beauty the youth of the new Italy*». *Schooling, cultural heritage and building of the national identity from Unification until the post-Second World War period* (“Educar en la belleza a la juventud de la nueva Italia». Escolarización, patrimonio cultural y construcción de la identidad nacional desde la unificación hasta la posguerra de la Segunda Guerra Mundial”), y fue editado por las profesoras Dorena Caroli y Elisabetta Patrizi. Dentro del periodo que nos atañe se dan tres estudios de interés. En el primero, el profesor Roberto Sani hace un análisis sobre el uso de los almanaques regionales tras la reforma Gentile de 1923 (Sani, 2017). Por su parte, el profesor Luigiaurelio Pomante estudia el paisaje y el patrimonio cultural en los textos escolares durante el fascismo (Pomante, 2017), mientras el estudio de la profesora Anna Ascenzi analiza la misma cuestión a través de los cuadernos escolares (Ascenzi, 2017a).

Habiendo realizado un recorrido por las principales obras de referencia y las aportaciones que han hecho las publicaciones vinculadas al ámbito histórico educativo en el caso de los países aquí abarcados, se completa la revisión de la literatura académica con un repaso a través de las bases de datos y principales revistas del área. Tras haber sistematizado esta búsqueda, se han agrupado las publicaciones recabadas en torno a cinco bloques o ejes temáticos: el nacionalismo y las ideologías políticas de cada periodo histórico, los textos y disciplinas escolares, el profesorado, la educación de las mujeres y los nacionalismos alternativos.

El primer campo temático abarcaría, por tanto, **los nacionalismos y las ideologías políticas** de los periodos y contextos analizados y su transmisión en el plano educativo. A nivel general, Vico (1999) realizó una visión panorámica de las políticas educativas en España. En esta línea, Lowe (1999) y Parra & Segarra (2018) trazaron un recorrido histórico sobre el aprendizaje de la nación y la cuestión identitaria, que en el caso del segundo se centró específicamente en la España contemporánea. Dentro propiamente de esta etapa, hay que señalar los amplios estudios de Mayordomo (2000), Dávila (2005) y Costa (2006) sobre la territorialidad y la conformación de las identidades nacionales en España durante el siglo XX.

En este sentido, y siguiendo un orden cronológico, destacan los trabajos centrados en el modelo de la ciudadanía propio de la Segunda República, como los casos de Fernández (1996, 2007a), Pozo (2007, 2008, 2013), Mayordomo & Fernández (2008) o Beas (2009).

Dentro de esta etapa histórica, Rico (2014) estudió el modelo de la formación profesional, el cual quedó sustentado sobre los valores tanto democráticos como liberales.

No obstante, como se ha señalado en los apuntes teóricos, la Segunda República se caracterizó por ser un periodo de importantes tensiones políticas, cuyos planteamientos educativos (Pérez, 1977; Herrero, 2015) y críticas políticas en materia educativa (Jiménez, 2000) han sido ampliamente estudiados. Una de las principales razones por las cuales se origina esta tensión es por la aparición y el auge del fascismo. Dentro de esta ideología, en el panorama educativo nacional hubo figuras representativas vinculadas a ella que han sido objeto de estudio, como el pedagogo Antonio Onieva (Canales, 2019). Sin embargo, también se produjo una respuesta contraria al fascismo, cuyos exponentes también han sido analizados, como el caso de Daniel González Linacero (Hernández, 2019). Finalmente, y desde el ámbito político, hay que destacar los trabajos de Fernández (2011-2012) sobre el presidente de la República Manuel Azaña; y de Tiana (1994) y Sirvent (2012) sobre el ministro de instrucción pública Rodolfo Llopi.

Asimismo, los ideales educativos propiamente falangistas también han sido objeto de estudio en la investigación de esta área. Prueba de ello son los trabajos de Bascuñán (2009, 2011) sobre los procesos de nacionalización desde esta óptica ideológica; el de Correcher (2017) sobre la propaganda educativa del nacionalsindicalismo y sus políticas asistencialistas, o el de Cruz (2005), sobre la reconstrucción del niño desde el proyecto falangista. A su vez, desde una perspectiva de las instituciones hay que señalar el trabajo sobre aquellas vinculadas a la Falange (Sanz, 2000) y sobre la formación política en la organización de Auxilio Social (Sánchez & Hernández, 2009).

Este contexto de alta tensión desembocaría en el estallido de la Guerra Civil, cuyos planteamientos educativos y su vinculación a discursos nacionales han sido también abarcados en la literatura del ámbito. A nivel general, hay que destacar los estudios desarrollados sobre la educación en la guerra civil y la política educativa de Agulló (2018a) y Viñao (2014a) respectivamente. En esta línea, estudios como los de García & Valero (2018) sobre el papel de la educación durante este periodo; los de Fernández (2017, 2018) sobre los modelos educativos de las “dos Españas”; o el de Laudo & Vilanou (2015) sobre la gestación y los primeros años del discurso franquista en el plano educativo, ponen de relieve la importancia que este acontecimiento ha recibido en la comunidad histórico educativa.

Por otra parte, se trata de un campo de estudio ampliamente abarcado desde la infancia. En este sentido podríamos dividir los estudios encontrados entre aquellos dedicados a las niñas y niños refugiados y exiliados en distintos países durante el conflicto (Myers, 1999; Pozo & Sierra, 2009; Sierra & Pozo, 2010; Sierra, 2015; Payà, 2018); las colonias escolares (Fernández, 1987) y la creación, dentro de ellas, del concepto de comunidad (Braster & Pozo, 2015); la práctica educativa (Colleldemont, 2015; Padrós et al., 2015; Payà & Sanfeliu, 2018); el juego (Payà, 2009; 2013, 2019; Sonllea, 2016); la propaganda y cartelería (Anadón, 1999; Bascuñán, 2018), y los centrados en la salud mental y la psicología infantil durante esta época (Gómez & Canales, 2016; Gómez, 2019). Finalmente, también se han realizado estudios sobre la formación de los militares durante el conflicto, donde hay que destacar los casos de Fernández (1984, 2007b, 2007c) y Miquel-Lara, Sureda & Comas (2020), en los cuales el discurso nacional y nacionalista vuelve a cobrar importancia.

Sobre el nacionalcatolicismo, la ideología propia del régimen franquista, existe también una amplia literatura. En este sentido, existen estudios como los de Mayordomo & Fernández (1993), Gervilla (2006) o Viñao (2014b) que abarcan los planteamientos ideológicos del régimen de modo general. De un modo particular, hay que destacar los casos de Cámara (1980), Sarabia (1993) y Barreiro (1995-1996) centrados en el origen de esta ideología en la escuela; el de Cañabate (2003) sobre las tensiones entre Iglesia y Frente de Juventudes en la conformación de la educación del franquismo; y los de Sureda & Barceló (2014), Molina (2017) y Molina & Sanchidrián (2020) sobre la utilización de la escuela como un medio para la difusión propagandística de los ideales de este régimen. Vinculados a esta línea temática, hay que señalar los estudios de Celada & Esteban (1999), Ortega & Ruiz (2013), Sonlleve (2018) y Sonlleve, Sanz & Torrego (2018b) sobre el control ideológico y simbólico del dogma franquista, algo que ocurrió especialmente en el caso femenino a través del No-Do (Carrillo & Prat, 2019; Molina, 2019, 2020). Así mismo, desde un enfoque amplio, han sido abarcadas cuestiones como la cultura y el material escolar (Escolano, 2006; López, 2006), la situación de la pedagogía durante la dictadura (Polo, 2006), la educación popular (Pozo & Rabazas, 2011), el estudio de la propia historiografía desarrollada del régimen de Franco (Palacio & Ruiz, 2003) o la recepción de la Escuela Nueva en el franquismo, bien a nivel general (Pozo & Braster, 2013) o desde perspectivas específicas, como el caso de los inspectores e inspectoras que disfrutaron de pensiones por parte de la Junta para la Ampliación de Estudios (Rabazas & Ramos, 2007).

Uno de los principales ámbitos de investigación desarrollados dentro de este contexto ha sido la práctica educativa, una línea de estudio que ya fue sugerida por Pozo & Canales (2011) y en la que también se enmarca esta tesis doctoral. Por su parte, el estudio del nacionalcatolicismo ha sido estudiado de forma general (López, 1999a) y de acuerdo a distintos planteamientos metodológicos o contextuales. Dentro de este grupo, encontramos los trabajos dedicados la cultura escolar (Pozo & Rabazas, 2010), la legislación educativa (Pozo & Rabazas, 2013), o instituciones educativas específicas, como el caso de los centros tutelares de menores (Sanz, Sonlleve & Rabazas, 2019). Asimismo, también hay que señalar los estudios centrados en el uso de fuentes como la fotografía (Comas, March & Sureda, 2010; Pozo & Rabazas, 2010) o las memorias de prácticas desde una perspectiva regional, donde cabe destacar los casos de las Islas Baleares (Barceló-Bauzá & Rabazas, 2014; Barceló-Bauzá, 2017; Barceló-Bauzá, Comas & Sureda, 2016; Barceló-Bauzá, Comas-Rubí & Pozo, 2018) y las Islas Canarias (González, 2019a, 2019b).

Finalmente, se encuentran los estudios dedicados al análisis de la influencia de los ideales pedagógicos de la dictadura en las últimas etapas del sistema educativo, como los casos del bachillerato (González, 2012; Martínez, 1996; Valls, 1983a), la educación superior (Revuelta & Cano, 1998; Zafrilla, 1999) o en la educación de adultos (García, 2014a). En esta línea, resultan asimismo reseñables los trabajos dedicados a los movimientos e instituciones educativas que vivieron su plenitud durante la etapa previa a la dictadura franquista, como la Escuela Nueva (Pozo & Braster, 2006) o la andadura y transformación de la Junta para la Ampliación de Estudios durante el franquismo (Canales, 2012).

Próximo al dogma del nacionalcatolicismo propio del franquismo se encuentra el fascismo italiano. En primer lugar, y de modo preliminar, debemos señalar que las influencias

internacionales en la educación española han recibido el interés de la comunidad histórico-educativa en España, donde destaca el número monográfico publicado en 2005 de la revista *Historia de la Educación*, editada por la Universidad de Salamanca. En él, es conveniente señalar tres de ellos que están enmarcados directamente en los periodos aquí estudiados. En primer lugar, el de la profesora M<sup>a</sup> del Mar del Pozo (2005), que abarca la organización escolar de España en el ámbito europeo. Y, en segundo lugar, los estudios de Fernández (2005) y Morente (2005), que versan sobre las influencias educativas internacionales en España durante las épocas analizadas, y donde se hace especial énfasis en el caso del fascismo italiano. Sin embargo, los estudios más representativos en la comparación entre los modelos de nacionalización en ambas dictaduras lo encontramos en Valls (1990) y García (2005), en los cuales se analiza la enseñanza de la historia en ambos regímenes. Finalmente, hay que destacar el trabajo compilado por Hernández (2014) sobre las influencias italianas en varios contextos, entre ellos el español. Dentro de este, cabe señalar los estudios de Florio (2014) sobre la difusión cultural italiana a través del Liceo Italiano de Madrid, fundado en 1940; de Montero & Real (2014) sobre la recepción de la pedagogía italiana en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza; Poy (2014), sobre la reacción del institucionismo al modelo educativo fascista en la Segunda República; o García (2014b) sobre la influencia del país transalpino en la sociabilidad adulta durante la dictadura de Francisco Franco.

A este respecto, hay que destacar que en el caso de Italia la literatura desarrollada es también densa. En este sentido, son reseñables los estudios de carácter general que abarcan la época fascista, y sobre cómo esta ideología se introdujo en el sistema educativo desde los procesos culturales (Sani, 2018) y desde las políticas educativas, como la reforma Gentile (Baia, 2008; Ascenzi & Sani, 2009), cuyas limitaciones también han sido objeto de interés en la comunidad científica (Wolff, 1984). Dentro de este periodo, se hace necesario mencionar los trabajos dedicados al análisis de medidas específicas como la construcción de escuelas (Viola, 2019) y la regulación de la industria escolar (Meda, 2010, 2016). En lo referido al ámbito identitario, hay que señalar las investigaciones centradas en la militarización de la infancia (Gabrielli, 2016), el nacionalismo étnico (Gabrielli, 2015) o recursos como el paisaje (Targhetta, 2015, 2017). Asimismo, también ha recibido interés el estudio de los procesos de nacionalización a través de las escuelas italianas que llevaban a cabo su labor en el extranjero y la difusión de materiales escolares fuera del país (Barausse, 2015, 2016, 2017, 2019; Ascenzi, 2017b; Luchese, 2017), así como los procesos de *fascistización* de estas instituciones fuera de las fronteras italianas (Domínguez, 2014).

Otro de los principales elementos estudiados dentro del periodo de la Italia fascista está vinculado a las diversas formas de control y la autoridad en la educación. Dentro de esta línea de trabajo se han dado estudios en múltiples líneas, como el material escolar (Catarsi, 1990; Ascenzi & Sani, 2005; Ascenzi, 2009; Genovesi, 2009; Colin, 2010; Levi, 2012; McLean, 2018), las distintas asignaturas (Caroli, 2015, Battiston & Grossutti, 2019), la disciplina (Loparco, 2017; Meda, 2017; Meda & Brunelli, 2018), los diarios escolares (Meda, 2006), la prensa y literatura infantil (Horn & Marschall, 1983; Bono & Castelli, 2009; Colin, 2012; Chiosso, 2019) o la radio escolar (Ghizzoni, 2017). En una perspectiva geográfica y social, hay que destacar los estudios vinculados a la escuela rural (Meda, 2018; Montecchi, 2018) o de la educación en el ámbito regional durante estos años (Pomante & Sani, 2016; Paciaroni, 2020).

Al igual que ocurriera en el contexto español, en el caso italiano también se produjo una respuesta al fascismo, en la cual se encuentran las corrientes antifascistas y pacifistas. Sobre la primera hay que señalar el trabajo de Bellacci (2019) que parte de la memoria de la resistencia partisana, mientras que, sobre la segunda, Bravi (2019) realizó un estudio también desde el concepto de la memoria, si bien a escala europea. En este sentido los textos escolares también han servido como fuente histórica, destacando la línea de investigación de Galfré (2017) sobre los procesos de *desfascistización* de estos.

Tras los planteamientos ideológicos del nacionalismo y su influencia en la educación, se erige un segundo bloque temático formado por los **textos y disciplinas escolares**. En esta línea, y aparte de las obras de referencia que han sido mencionadas al principio de este apartado, hay que destacar los sendos estudios de Molero (2000a) sobre la política del manual escolar durante los períodos aquí abarcados; y de Iglesias, Porto & Gabriel (1999) desde el ámbito curricular y de los programas educativos en la enseñanza primaria entre 1901 y 1965.

Siguiendo un eje cronológico, y centrados en el propio contenido de los textos y su papel en la construcción identitaria durante el periodo republicano, hay que señalar los estudios de Escolano (1997), Puellas (1997), Villalaín (1997), Pozo (2000, 2007, 2008), Badanelli & Pozo (2008) y Fernández (2012). Por su parte, en el contexto del fascismo italiano, resultan destacables los trabajos de Ascenzi (2009), Ascenzi & Sani (2005, 2009), Sani, Meda, Ascenzi & Brunelli (2016) y McLean (2018), sobre el uso de los textos como elementos para la construcción y el desarrollo de la identidad nacional en sus discursos, su legislación y su normativa.

No obstante, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo desde la manualística está enmarcada en el contexto del franquismo. Sobre este periodo, destaca, a nivel general, el trabajo de López (2001) sobre la cuestión ideológica en los manuales escolares de la etapa primaria durante los primeros años del franquismo, la tesis doctoral sobre el adoctrinamiento emocional durante el primer franquismo de Mahamud (2012, 2016), las representaciones gráficas dentro de los propios manuales escolares (Martín, 1997; Badanelli, 2008), y el estudio sobre los textos de bachillerato de Gómez (2005) desde 1938 hasta 1990. Por materias también se han encontrado publicaciones sobre los libros de lengua y lectura (Badanelli, 2008; García, 1983a, 1983b, 1984, 1985; Lacruz, 2000; Rabazas & Ramos, 2005; Sánchez-Redondo, 1997), la economía doméstica (Carreño & Rabazas, 2010), las ciencias sociales (Badanelli & Pozo, 2008) y, dentro de ellas, destacan la geografía (Albacete, 1996; García, 2001) y, sobre todo, la historia (Abós, 2003; Castillejo, 2014; Ferraz, 1996; López, 1995, 1999b, 2001, 2003; Valls, 1983b, 1986, 1990, 1991, 1994, 1996, 2000, 2007). En este apartado, especial mención reciben las enseñanzas patrióticas, cuyo estudio ha sido abordado por Garnacho (1996). Sobre los textos de esta disciplina, Boyd (1999) y Sotomayor (2010) realizaron un análisis de los ejemplares clásicos de la materia en el franquismo. Dentro de este ámbito, y desde un enfoque específico o de caso, se han estudiado en profundidad libros representativos tales como el *Libro de España* (Diego, 1996; Yuste & Atienza, 2015), la *Enciclopedia Álvarez* (González-García, 2019, 2020), la *Enciclopedia cíclico-pedagógica* (Yuste & Atienza, 2015) o *Patria Mia* (Ascenzi, 2017b). Finalmente, durante esta dictadura, también han recibido interés cuestiones como la recepción de la nueva educación (Ruiz, Rabazas & Ramos, 2006), los



textos destinados a futuros maestros y maestras (Rabazas, 2001a, 2005) y la revisión histórica en los textos escolares de la Guerra Civil (Roith, 2017; Valls, 2009).

Dentro de este periodo destaca también la disciplina de la educación física, si bien no desde los textos escolares. En este sentido hay que destacar trabajos como el de Mirabent (2017) o Torreadella-Flix & Domínguez (2018) que hacen énfasis en la capacidad nacionalizadora de esta materia escolar. En esta línea de trabajo, también cabe señalar los casos de Rabazas (2000) y Ramírez (2014), centrados en la perspectiva de género, y de Delgado-Granados & Ramírez-Macías (2014) desde la óptica de las clases sociales.

Por otra parte, las editoriales también han sido un foco de interés, donde se destacan estudios como el análisis de la editorial Edelvives y su transición ideológica durante la guerra civil española (Villanueva, 2015), el caso del fascismo italiano (Levi, 2012), los textos de la Sección Femenina (Canes, 2013) y el proceso de la censura de estos durante la dictadura de Francisco Franco (Del Rey, 2019). En este sentido, también hay que indicar los trabajos dedicados a los propios autores de los textos escolares, una variable ampliamente analizada, tanto en España (Ballarín, Caballero, Flecha & Vico, 2000; Payeras, 2008; Somoza & Badanelli, 2011; Hernández, 2019) como, sobre todo, en Italia (Andreolo, 1973; Leoni, 1983; Brandani, DiGenova & Duranti, 1997; Barbera, 2002-2003; Poppi, 2002; Spackman, 2008; Dagnino, 2017; Turi, 2017; Sambuco, 2018). Por último, es preciso apuntar el caso de las bibliotecas escolares durante el franquismo (Malheiro, 2017), y de los estudios sobre las cartillas escolares (Escolano, 1996), entendidas como un vehículo para la transmisión de valores durante los periodos republicano y franquista (Araque, Benito, Gámez, Rodríguez & Villa, 1996), y de la guerra civil (Diego, 2000).

Finalmente hay que detenerse en los trabajos vinculados al análisis de los cuadernos escolares. Sobre la Guerra Civil destaca el trabajo de Pozo & Ramos (2007) y Colotta (2010), centrados en la cotidianeidad en la escuela, así como el de Sierra & Pozo (2010) dedicado al estudio de esta fuente en el caso del alumnado español evacuado en Rusia. En el contexto del fascismo italiano se han sucedido estudios que pueden ser condensados en distintas categorías, como el control ideológico del régimen (Bellatalla, 2010; Morandini, 2017, 2019), las imperfecciones de la dictadura (Galfré, 2010), el propagandismo (Villeggia, 2010), la mercantilización del sector del cuaderno (Meda, 2010), el análisis de las portadas (Alatri & Gagliardo, 2010; Tancini, 2010) o colecciones específicas de cuadernos de la época fascista (Cantatore, 2017). Finalmente, dentro de la dictadura franquista hay que señalar los estudios desde la perspectiva del profesorado y su práctica educativa con estos materiales durante el primer franquismo (Mahamud, 2010), los cuadernos de rotación (Badanelli, 2010) el currículum oculto (Martín, Ramos & Hernández, 2010), la cuestión identitaria en el franquismo (Sanchidrián & Arias, 2013; Martín & Ramos, 2020) y en casos regionales como el vasco (Dávila & Naya, 2015).

Por otra parte, se encontraría el **profesorado**. Los trabajos hallados en esta categoría podrían clasificarse por el recorrido en su formación institucional e histórica durante las etapas aquí analizadas (Alejo, 2009; Delgado, 1996), así como su papel como autores de manuales escolares, tal y como se ha indicado en la anterior categoría. Sujetos a los contextos históricos específicos aquí abordados, hemos de señalar el estudio de Peralta (1996), el cual señala la configuración del magisterio en el marco de la España sublevada durante la

contienda y los primeros años de dictadura franquista, mientras Delgado (1999) desgana el rol que tuvo que adoptar el cuerpo docente durante los años de la posguerra. Existen asimismo estudios como los de Diego & González (2011) sobre la formación de las parvulistas; de Guichot-Reina (2011) en torno a la construcción de la identidad del profesorado desde su propio recuerdo; y de Mahamud & Martínez (2014) y Morandini (2016) sobre el profesorado de enseñanza primaria durante el franquismo y el fascismo italiano mediante historias de vida y testimonios orales respectivamente. Finalmente, también se han realizado investigaciones sobre la vinculación del profesorado con la autoridad, una característica especialmente analizada en el caso de las dictaduras franquista y fascista (Loparco, 2017; Meda, 2017; Meda & Brunelli, 2018; Sonllewa, 2019).

Otra de las categorías más cultivadas la constituyen los **estudios sobre la educación de las mujeres**. A nivel general, e incorporando el enfoque educativo, se deben destacar los trabajos de Ballarín (1994, 2001) y Garrido (1997). Propiamente desde este planteamiento, hay que resaltar los casos de Pozo (2002) sobre la representación de la mujer en la educación de la época contemporánea; el de Núñez & Rebollo (2013) en relación con los modelos femeninos a través de la publicidad durante el siglo XX; el caso de Carreño & Rabazas (2010) sobre la formación en la economía doméstica en la primera mitad del siglo XX; los de Rabazas & Ramos (2005) y Colmenar (2009), basados en el análisis de la presencia de las mujeres en los libros de lecturas y en la función maternal, respectivamente, entre los años de la Segunda República y el franquismo; los de López (2013) y Gómez (2017) desde la óptica de la inspección educativa; o los casos de Canales (2018) y Fernández (2001), sobre la vinculación de la mujer y la ciencia en el ámbito universitario y con la enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva histórica respectivamente.

Siguiendo un orden cronológico, dentro del periodo republicano se han realizado numerosos estudios sobre la historia de las mujeres que ahondan —entre otras categorías— en la educación (Núñez, 1989; Domínguez, 1992; Folguera, 1997; Aguado & Ramos, 2007; Vázquez, 2014; Agulló, 2018b). Dentro de este contexto, hay que señalar asimismo los trabajos vinculados a instituciones como la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas y su vertiente identitaria (Vázquez, 2012a, 2015, 2017). Así mismo, otras líneas de investigación están vinculadas a las historias de maestras de ascendencia republicana y el asociacionismo (Agulló, 2008; Sanfeliu, 2011, 2013, 2017, 2020); a propuestas pedagógicas renovadoras por parte del magisterio femenino (Hernández, 2017); el modelo de ciudadanía en la enseñanza de las mujeres (Aguado, 2013); o el caso de autoras prolíficas de literatura infantil, como el caso de Leonor Serrano Pablo (Carrillo & Colledemont, 2010; Ortells & Traver, 2017).

En el marco de la Guerra Civil cabe señalar los trabajos de Sánchez (2013) sobre la educación política y social de las organizaciones de Auxilio Social y Mujeres libres, y de Sanchidrián (1999) sobre la dificultad de acceso al bachillerato femenino en el marco de la reforma legislativa de la segunda enseñanza del año 1938, de inspiración nacionalcatólica. Mientras, en el contexto de la posguerra, Rebollo & Núñez (2003) se centran en la reconstrucción de la identidad femenina. Sobre las influencias internacionales durante el conflicto bélico, hay que destacar el estudio de Jiménez (2013), centrado en el análisis de la iconografía soviética y su finalidad emancipadora para las mujeres.

En lo relativo a la educación de las mujeres en el caso del fascismo italiano, Cagnolati (2009) realizó un estado del arte sobre la investigación de la historia de las mujeres en relación con la propia historia de la educación en Italia. En él, la autora señaló que la época fascista entraba dentro del periodo histórico más estudiado en la literatura del país transalpino, si bien apuntaba a la necesidad de continuar esclareciendo la relación entre el régimen fascista y las mujeres. En este sentido, la literatura académica realizada en torno a la educación de las mujeres durante el fascismo es amplia. En primer lugar, debemos apuntar a los estudios más generales o amplios sobre el tema, como los casos de Ulivieri (1977), Grazia (1993) o Vicini (2009), así como los estudios de Mafai (1996) y Ascenzi & Brunelli (2016) dedicado específicamente a esta cuestión en el marco de la Segunda Guerra Mundial. A partir de aquí las líneas de investigación parecen ramificarse en varios ejes o perspectivas temáticas, como la emancipación de la mujer (Capezzuoli & Cappabianca, 1964; Giorgio, Groppi & D'Amelia, 1986; Buttafuoco, 1988a, 1988b; Covato, 1996a); los derechos sociales (Galoppini, 1992; Leo & Taricone, 1992, 1995; Sarogni, 2004; Cagnolati, 2011a); el asociacionismo (Fort, 1981; Taricone, 1996; D'Ascenzo, 2019); o la identidad docente (Giorgio, 1986; Covato, 1996b). Dentro de esta última categoría, se puede destacar los estudios de caso sobre la figura de Alda Costa, una maestra convertida en mártir del antifascismo italiano (Cagnolati, 2010, 2011b).

Ya propiamente en la dictadura de Franco, hay que señalar los estudios de corte generalista que incorporan la perspectiva educativa, como los casos de Domínguez & García-Nieto (1992), Melendo (2018) u Ostolaza (2018). Ya propiamente en el ámbito histórico-educativo, Grana (2004) realizó un amplio estado de la cuestión basado en trazar las principales líneas de trabajo sobre la historia de la educación de las mujeres, y en él señaló los procesos de feminización durante el franquismo como una de ellas. En esta línea se profundizó con estudios sobre la representación de la mujer en los manuales escolares, tanto en el siglo XX (Agulló, 2005), como en el caso de las primeras décadas de esta dictadura (Harvey, 2008); el análisis del currículo y de la representación de modelos femeninos destinados a alumnas y futuras maestras (Agulló, 1997, 2003; Rabazas, 2001a, 2005); la situación de la mujer durante el principio del régimen franquista desde la educación y la maternidad (Agulló, 1990; Mahamud, 2005); la formación clasicista de la mujer durante este periodo (Peinado, 2012); propuestas sobre la formación de las mujeres (Canales, 2017); la socialización femenina y la españolización (Carrera, 2019); el papel de la Sección Femenina (Pérez, 1999; Rodríguez, 2004; Rabazas & Ramos, 2006; Canes, 2013; Cenarro, 2017); la representación de la mujer en el No-Do (Carrillo & Prat, 2019; Molina, 2019, 2020); la enseñanza de la educación física (Rabazas, 2000); la educación a través del folclore (Rosal, 2019); y, dentro de las distintas etapas educativas, la formación de las maestras parvulistas (Diego & González, 2011) y el bachillerato femenino (Revuelta & Cano, 1999).

Asimismo, vinculado a los estudios de género se encuentran los trabajos que se centran en las masculinidades, una línea de investigación de creciente interés en el ámbito histórico-educativo. Dichos estudios no son tan numerosos como en el caso de las mujeres, si bien hay que destacar los casos de Otero (1996) y Somoza (2005) desde la perspectiva curricular; el de Sonlleve & Torrego (2018) desde las historias de vida del alumnado que vivió la educación de la posguerra; o específicamente en la vertiente ideológica, como el estudio de Cruz (2005) sobre el falangismo o el de Spackman (2008) en el caso del fascismo italiano. No



obstante, también se han dado estudios como el de Badanelli, Mahamud & Somoza (2016) que comparan la conformación de las identidades de género en los textos escolares, en este caso durante el franquismo. Finalmente, también se han hallado en nuestra búsqueda investigaciones relativas a la sexualidad, aspecto que es analizado tanto en el discurso pedagógico de la Segunda República como del franquismo (Pérez, 1994; Serrano, 2013).

El último bloque estaría conformado por la literatura relacionada con los **nacionalismos alternativos**. Para ello, nos hemos servido de las tres regiones analizadas en la presente investigación: Cataluña, Galicia y el País Vasco. Las tres regiones, como se detallará posteriormente, fueron seleccionadas por haber aprobado sus estatutos de autonomía durante el periodo republicano, si bien en el caso de Galicia, se hizo una vez finalizada la contienda y desde el exilio (Beramendi, 2003).

En primer lugar, y a nivel general, Dávila *et al.* (2009) realizaron un trabajo desde la óptica regional y la recuperación de su memoria. Asimismo, el propio Dávila abarcó en otra investigación, y desde una perspectiva general, la cuestión de los nacionalismos en la enseñanza en España, con especial interés en lo referente a Cataluña y el País Vasco durante la Segunda República (Dávila, 2005).

En lo que respecta a los contextos específicos, sobre el caso de Galicia hay que señalar los estudios de Costa (2004, 2008) y Gabriel (1992, 2014) –dos de ellos anteriormente señalados–, sobre la cuestión identitaria, lingüística y cultural y la enseñanza popular en esta región en los dos últimos siglos. En el ámbito de la cuestión identitaria también se enmarcan las publicaciones de Constenla (2019) sobre la construcción de esta a través del paisaje gallego; y de Fernández (2019), en lo relativo a la cultura oral y la cuestión identitaria en las escuelas en esta región. Por otra parte, en lo referente a la vertiente lingüística del gallego, hay que destacar los casos de Costa (1997) y Gabriel (1992) sobre el libro escolar en esta lengua y su presencia en la escuela; el de Rivas & Sánchez (2001), sobre el análisis de la enseñanza del gallego y sus silencios en perspectiva histórica; y el de Rivas (1998) sobre la reivindicación –durante los años treinta– de la cátedra de Lengua y Literatura gallega en la Universidad de Santiago de Compostela. Asimismo, en el marco de este mismo periodo, hay que señalar los estudios sobre el proyecto educativo del galleguismo en esta época (Rivas, 1996), sobre la prensa gallega de la emigración (Bolaño, 2019, 2020) y sobre las mujeres gallegas que formaron parte de la Residencia de Señoritas (Vázquez, 2012b). En el caso de la Guerra Civil y la posguerra resulta destacable el estudio de Rodríguez (2014) sobre las escuelas primarias en la localidad coruñesa de Betanzos.

En el caso vasco, han sido varios los estudios realizados desde una perspectiva histórica amplia. En primer lugar, y desde un enfoque histórico amplio, Basurko (1989, 1995) y López-Goñi (2003) realizaron sendos estudios sobre la historia de las ikastolas durante el siglo XX. En este mismo eje espacio-temporal, Dávila (1995, 2004a, 2004b) abordó temas como la alfabetización –una cuestión también trabajada por Dávila & Eizaguirre (1992)–, la interacción entre educación e identidad nacional o las políticas educativas. Por su parte, Zabaleta (2005) se encargaría de estudiar los procesos de nacionalización en la infancia, y, en esta línea, Dávila, Naya & Zabaleta (2013) se encargaron de ahondar en las tensiones históricas en el marco educativo con el Estado, mientras autores como Zabaleta (2004) o Murua (2013) hizo lo propio en relación a la Iglesia católica. Finalmente, y en esta línea

general, Dávila, Naya & Murua (2012) atendieron a la historia de los planteamientos educativos de los hermanos de La Salle en el marco del siglo XX.

Partiendo de un criterio cronológico, en lo referente al periodo republicano cabría señalar los estudios de Dávila (1997, 2008) sobre la edición de los manuales escolares en euskera y sobre la construcción de la identidad vasca hasta los años treinta. Por otro lado, estarían los casos de Zabaleta (1990) sobre el análisis del nacionalismo vasco desde la historia de las mujeres; y el de Ladrón (1999), relativo a la constitución del sistema educativo en la provincia de Álava. Ya en el marco de la dictadura franquista, Fernández, Uribe-Etxebarria & Basurko (1997) estudiaron los discursos nacionalistas en el ámbito familiar, mientras Zabaleta, Garmendia & Murua (2015) realizaron una investigación sobre la situación de las ikastolas en la provincia de Guipúzcoa, y Dávila & Naya (2015) indagaron sobre la cuestión identitaria a través del análisis de cuadernos escolares.

Finalmente, se encuentra el caso de Cataluña. En los resultados obtenidos en nuestra búsqueda, destacan, en primer lugar, los estudios de amplia perspectiva histórica. En esta línea, Pagès (2010) realizó un recorrido por los proyectos de conformación de la escuela catalana y su vinculación con las corrientes de modernización educativa entre los siglos XIX y XX, mientras Vilanou & Soler (2013) analizaron la historia de la educación en esta región a través de los intelectuales de la tradición liberal, incidiendo en la cuestión nacionalista durante los periodos aquí recogidos. Directamente vinculado a la cuestión identitaria se encuentran los estudios de Salomón (2004) y González-Agàpito (2008), sobre la construcción de la identidad nacional en España desde la óptica catalana, y González-Agàpito & Marqués (1997) sobre la edición de libros de texto en catalán. Por otra parte, está el estudio de Miller & Miller (1996) sobre la cuestión lingüística en el nacionalismo catalán, donde se hace una mención expresa al proceso de asimilación cultural y de la lengua en favor del castellano durante el franquismo. Más recientemente hay que poner de relieve el estudio de Marqués (2017), sobre los escritos de Josep Pallach, un estudiante del Col·legi Empordanès de Figueras durante el periodo republicano, y en el cual se refleja la situación política que se vivió entre España y Cataluña.

Otras líneas de estudio desarrolladas dentro del contexto catalán son las referidas a la renovación pedagógica en el primer tercio del siglo XX y el franquismo (González-Agàpito, 1991, 1994, 1999) y al profesorado y las consecuencias de la Guerra Civil (Marquès, 2008, 2016). Además, también se ha profundizado en la historia local, donde destacan los estudios enmarcados en la ciudad de Barcelona llevados a cabo por Col·lelldemont (2013), sobre la revisión cartográfica de las instituciones educativas de la ciudad condal; y González, Sureda & Comas (2017), en el cual se evidencia la influencia de la derecha en la renovación pedagógica de la capital catalana hasta el estallido de la guerra civil española. Recientemente, hay que destacar el estudio de Miquel, Sureda & Comas (2018) sobre la iniciativa social y educativa *Segell Pro Infància* durante la Segunda República, como una herramienta auspiciada en el seno del nacionalismo catalán del siglo XX.

### *3. Diseño de la investigación*



### **3.1. Pregunta y objetivos**

Dada la revisión teórica y bibliográfica realizada nos encontramos en disposición de poder reflexionar sobre las necesidades de investigación en el campo de la historia de la educación respecto a estas líneas temáticas y, finalmente, formular las preguntas y objetivos que guiarán en adelante la presente tesis doctoral.

De dicha revisión podríamos deducir que los procesos de nacionalización podrían manifestarse desde una perspectiva discursiva y, ligada a ella, desde otra de carácter práctico o aplicado. En la primera podríamos englobar un corpus teórico que nace de regímenes políticos determinados y, mientras, en el segundo podría entenderse como la manifestación del discurso de forma explícita, bien a través de la simbología como de las actividades, ritos o conmemoraciones. En cualquier caso, y en la línea de lo afirmado por Hobsbawm (1991), son elementos variables en función del contexto analizado.

En el caso del presente estudio, se partirá del periodo de la Segunda República, que comienza en 1931 y se continuará con el conflicto bélico de la guerra civil española en clave transnacional, entre 1936 —cuando da comienzo la contienda— y 1943 —año en que Mussolini deja de presidir el Consejo de Ministros italiano—. Finalmente, se concluirá con el primer franquismo, el cual finaliza en esta investigación en 1959, basándose en la periodicidad delimitada por historiadores como Tuñón & Viñas (1982), Payne (1997) o Barciela (2010), y justificada por la aprobación del Plan de Estabilización de este mismo año, lo cual significaría el final de la autarquía. La elección de esta etapa no es en absoluto casual. Parte, como se ha indicado en la introducción, del carácter convulso y de los profundos cambios que se vivieron a todos los niveles durante estas décadas, especialmente en el plano educativo. Por tanto, y a la luz de estas ideas, se plantea la siguiente pregunta de investigación aplicada a los periodos históricos comprendidos en este estudio: ¿Cómo fueron los procesos de nacionalización en la enseñanza primaria en España e Italia entre los años 1931 y 1959?

En base a esta cuestión, para dar respuesta a ellas se plantean una serie de objetivos. En primer lugar, y como objetivo general de la presente tesis doctoral, se pretende analizar los procesos de nacionalización de la enseñanza primaria en España e Italia en los periodos antes indicados, con una demarcación temporal que abarca el periodo comprendido entre 1931 y 1959.

Sin embargo, para la consecución del objetivo principal es necesario plantear una serie de objetivos específicos que contribuyan al análisis de los procesos de nacionalización. Estos se van a producir desde dos perspectivas diferentes: la curricular y la práctica educativa. Respecto a la primera, se formulan tres objetivos de carácter específico. Partiendo de los textos escolares, principalmente, se plantea conocer cuál fue la identidad nacional y la concepción de nación transmitida en los años de la Segunda República. Por otro lado, se propone descubrir el grado de internacionalización de la guerra civil española en las escuelas del fascismo italiano. Finalmente, dentro de este contexto, se plantea analizar la representación del otro o alteridad como herramienta para la transmisión del discurso identitario y nacionalista. Respecto a la vertiente de la práctica educativa, y partiendo del uso de las memorias de prácticas y las fuentes documentales que albergan en su interior durante el franquismo, se plantean otros tres objetivos. En primer lugar, se pretende describir la

realidad socioeducativa a nivel contextual. En segundo lugar, estudiar la presencia o ausencia de la simbología política y religiosa en los centros educativos. Y, por último, indagar sobre la cuestión lingüística como elemento identitario en la enseñanza durante el autoritarismo.

No obstante, hay que señalar que, aunque estos objetivos se encuentren enmarcados en periodos concretos del presente estudio, se plantea la posibilidad de que converjan y, finalmente, contribuyan a enriquecer y explicar posteriormente resultados obtenidos en otras publicaciones.

Por último, a lo largo de la tesis doctoral existen dos variables que son consideradas y que se manifiestan a modo de objetivos transversales, tanto desde la perspectiva curricular como práctica. Por una parte, se plantea analizar la presencia y representación de la mujer en los discursos y contextos y su papel en el ámbito socioeducativo. Por otra, y desde este enfoque, se plantea estudiar la representación e influencia de la religión en los procesos de nacionalización.

A continuación, en la Tabla 2, se plantean los objetivos específicos de acuerdo a la distribución de los bloques que componen esta tesis doctoral:

Tabla 2.

*Planteamiento de los objetivos específicos de acuerdo a los bloques de resultados de la tesis doctoral*

Periodo histórico	Objetivos específicos
1. Las Españas de la II República. La convivencia de los discursos nacionalizadores en las escuelas de los años treinta (1931-1936)	Conocer cuál fue la identidad nacional y la concepción de nación transmitida en el periodo republicano
2. Italia mira hacia España. Identidad nacional y alteridad en la recepción de la <i>Guerra di Spagna</i> en la enseñanza elemental italiana del fascismo (1936-1943)	Descubrir el grado de internacionalización de la guerra civil española en las escuelas del fascismo italiano y su carácter identitario Analizar, en este contexto, la representación del otro o alteridad como herramienta para la transmisión del discurso nacionalizador
3. España se repliega. Entre la homogeneización identitaria y los resquicios del nacionalcatolicismo (1939-1959)	Describir el contexto de la posguerra desde la perspectiva socioeducativa. Estudiar la presencia o ausencia de la simbología política y religiosa en los centros educativos. Indagar sobre la cuestión lingüística como elemento identitario en la enseñanza durante el autoritarismo.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Metodología

La presente investigación parte de la aproximación al método histórico-educativo. Para su consecución, se han seguido el proceso de estudio planteado por Ruiz (1976, 1997), Tiana (1988) y Romero (2002) y basado en el planteamiento de la investigación, la fase heurística, la crítica, la explicación histórico pedagógica y la narración histórica.

De forma aplicada al actual contexto de la tesis doctoral, en primer lugar, se encuentra el planteamiento de la investigación. Tal y como se ha señalado anteriormente, el estudio que aquí se presenta parte del interés por conocer los procesos de nacionalización en la escuela primaria o elemental de España e Italia entre los años treinta y cincuenta desde una perspectiva de carácter transnacional.

En segundo lugar, en lo referente a la heurística, se especifican las fuentes primarias utilizadas. Se establecen como fuentes principales de este estudio los manuales escolares del mencionado nivel educativo y las memorias de prácticas del alumnado de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid. Su localización se centra, fundamentalmente, en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” de la citada universidad, el centro MANES de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Biblioteca Nacional de España, el Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes y el *Centro di ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* de la Università degli Studi di Macerata, entre otros.

Tras la mención a las fuentes, se encuentra la crítica histórico-pedagógica. A lo largo de la investigación se señalan las limitaciones que presentan las fuentes utilizadas, sobre las cuales se hará énfasis en los apartados sucesivos. No obstante, en todos los casos se garantiza la crítica externa de las mismas –esto es, su autenticidad–. Los manuales escolares forman parte de los listados oficiales de libros de texto permitidos en las escuelas, son editados por organismos de carácter oficial en el caso de la política del texto único o han sido consultados en catálogos de carácter oficial. Por su parte, las memorias de prácticas del denominado fondo “Romero Marín” de la Universidad Complutense de Madrid constituyen un archivo custodiado por la propia universidad y conformado por ejemplares redactados originalmente por sus autores y autoras.

Asimismo, también se ha cerciorado su crítica interna –es decir, su veracidad–. Se han examinado los aspectos relativos a las fuentes, fundamentalmente respecto a su contexto de producción: quiénes eran sus autores/as, las editoriales y las fechas de publicación, principalmente. Cabe destacar, en este sentido, que en lo que respecta a la crítica de restitución, todos los documentos consultados han sido en su versión original –y en algunos casos inédita– salvo por la legislación educativa, a la cual se ha tenido acceso a través de su reproducción virtual mediante los organismos gubernamentales oficiales de cada país o a partir de estudios o compilaciones legislativas de carácter secundario.

El cuarto apartado del corpus metodológico de la presente tesis doctoral reside en la explicación histórico-pedagógica. Para la interpretación de los resultados obtenidos se utilizan, principalmente, dos tipos de análisis. El primero de ellos, sobre las fuentes textuales, es la técnica del análisis contenido. En función de cada artículo se han empleado categorías

de análisis o unidades categoriales que respondían a las cuestiones específicas de cada contexto y objetivo de investigación, siempre vinculado al ámbito de la educación y el nacionalismo. En el apartado específico sobre las fuentes utilizadas se detallarán las categorías analizadas en cada estudio, si bien son elementos recogidos en cada una de las publicaciones que conforman el compendio.

Finalmente, se encuentra la narración histórica. La elaboración de un informe final se elabora en dos formatos. En un primer lugar, como parte integrante de cada bloque de la presente tesis –es decir, como publicaciones científicas– y como tesis doctoral que, en su conjunto, constituye un corpus teórico uniforme sujeto a un mismo marco conceptual y revisión bibliográfica, a través de una serie de preguntas y objetivos, así como de un diseño de investigación común. Todo ello permite derivar no sólo en resultados y/o conclusiones parciales por cada bloque o publicación, sino que como se observará al final, dan lugar a una discusión integradora de los datos obtenidos y a unas conclusiones globales que responden a los objetivos de todo el estudio.

Durante cada publicación que forma parte de los bloques de esta tesis doctoral se aborda, explícita o implícitamente, un apartado dedicado a la metodología empleada en cada caso y las categorías de estudio. No obstante, en los apartados siguientes se presentan las fuentes utilizadas dando una visión panorámica sobre su concepto, características o funciones, una síntesis sobre las investigaciones llevadas a cabo hasta la actualidad con ellas y sus propias limitaciones o críticas. Posteriormente, se hace una reseña de los principales fondos o archivos consultados y, finalmente, se expone el cronograma de la investigación de forma secuenciada por cursos académicos.

### 3.3. Fuentes primarias

**El manual escolar.** La primera fuente primaria de carácter principal utilizada en el presente estudio es el manual escolar. En todos los casos se corresponden a textos utilizados en la enseñanza primaria, y responden a asignaturas como Historia, Lecturas, Geografía, Educación moral y cívica y libros para niñas, dado que pensamos que se trata de aquellas materias donde se pueden explicitar de forma más evidente los contenidos relacionados con los discursos nacionales y nacionalistas.<sup>17</sup>

En primer lugar, conviene concretar lo que se entiende por manual escolar. Para el historiador francés Alain Choppin, los textos escolares son planteados como herramientas pedagógicas que están destinadas a facilitar el aprendizaje, siendo soportes de las verdades que la sociedad cree oportuno transmitir a las nuevas generaciones, así como vectores o medios de comunicación de difusión masiva, de forma que unifica y homogeniza los discursos (Choppin, 2010). Precisamente la última acepción que ofrece el autor es la que reviste especial interés en el marco de la presente investigación: el manual escolar entendido como un vehículo de los discursos, que, como veremos a continuación, contienen una inevitable carga ideológica.

---

<sup>17</sup> La relación total de manuales escolares utilizados puede consultarse en el Anexo I.



Es una de las reflexiones a las que llega el historiador español Manuel de Puelles. Cuando sintetiza las funciones de los manuales escolares, encuentra cinco fundamentales: la simbólica, basada en representar al saber oficial; la pedagógica, dado que transmite saberes de carácter básico; la social, dado que se encarga de dotar de cultura a las nuevas generaciones de estudiantes; la ideológica, ya que es un instrumento que jerarquiza los valores de forma explícita; y, por último, la política, debido a que los contenidos reflejados en los textos escolares dependen de los poderes públicos (Puelles, 2000). La categorización de las funciones de este autor resulta clarificadora y evidencia dos de ellas que conviene poner de relieve. Su función ideológica, en primer lugar, la cual se encuentra intrínsecamente vinculada a la transmisión de discursos nacionalistas, dado que como se ha señalado antes, el nacionalismo es una ideología. Y su función política, dado que estos discursos – materializados en forma de contenido– varían en función de quien ejerza el poder en cada momento. Los manuales escolares son, por tanto, instrumentos variables y sujetos a múltiples factores que los determinan.

Precisamente, sobre la cuestión ideológica y política de los propios manuales escolares reflexiona el profesor Agustín Escolano cuando se refiere a la transmisión de la teoría educativa:

El manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textualidad escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula. (Escolano, 2009, p. 170)

Por tanto, en el caso de este estudio se enfatiza y estudia la concepción del manual escolar como un instrumento para la unificación de los discursos e ideologías, y de educación de masas –un concepto sobre el cual también ha profundizado el profesor Juri Meda (2016)– entendido esta fuente como un vehículo transmisor de los valores explicitados a través de su función política. En esta línea, Antonio Molero hizo referencia al concepto de *encasillamiento ideológico*, para hacer referencia a los dogmas religiosos y políticos incluidos en los textos, así como las omisiones o silencios (Molero, 2000b).

La capacidad ideológica y, por ende, nacionalizadora de los textos escolares ha sido evidenciada tanto por sus teóricos como por la literatura académica, que ha sido desarrollada hasta la fecha y que se ha explicitado en la revisión bibliográfica sobre esta cuestión. Sin embargo, y atendiendo a las tendencias que sigue la propia historiografía de la educación, se hace necesario atender a nuevas concepciones para así poder contribuir al desarrollo disciplinar de la *manualística*. En este sentido hay que destacar otra función de los manuales escolares de reciente interés y que también se ha considerado en este estudio: la vertiente emocional que proyectan los libros de texto. Introducida en España por la profesora Kira Mahamud, esta función de los textos escolares podría ser entendida como la capacidad de los manuales para transmitir emociones y sentimientos (Mahamud 2012; Badanelli & Mahamud, 2015). Teniendo en cuenta este enfoque, en el marco de la presente investigación se consideran las implicaciones emocionales que se desprenden en los textos cuando se plantea el nacionalismo como un sentimiento, tal y como se ha abordado en los apuntes

teóricos de este concepto. Asimismo, se trata de una acepción que, pensamos, puede resultar especialmente visible en acontecimientos históricos de una elevada carga emocional, como es el caso de la guerra civil española y la perspectiva que ofrece el régimen fascista italiano.

Por otra parte, respecto al análisis y estudio de esta fuente, se ha empleado la técnica de análisis de contenido. Esta técnica fue desarrollada por Laurence Bardin (2002), y está basada en la conformación de unidades categoriales o unidades de contenido que permiten materializar el estudio de líneas temáticas específicas de acuerdo al interés de la investigación de forma sistematizada. En el campo que aquí concierne es importante acudir a los referentes del estudio de los manuales escolares desde esta técnica de análisis. Los casos que han sido tomados como obras de referencia para el desarrollo del análisis son las llevadas a cabo por Joaquín García Puchol y Teresa Rabazas Romero, las cuales resultan relevantes por su carácter pionero, aplicando esta técnica en manuales de distinta naturaleza del siglo XIX (García, 1993; Rabazas, 1995, 2001b).

En el caso de los trabajos compilados en la presente tesis doctoral que hacen uso de los textos escolares se opta por unidades categoriales, que giran en torno al concepto de nación y ciudadanía, como puede observarse en la Tabla 3. En el caso de la guerra civil se plantea un estudio transnacional desde los manuales del fascismo italiano, entendiendo el conflicto bélico como una herramienta para la construcción y/o reafirmación de la identidad nacional y de la alteridad.

Tabla 3.

*Esquema de las categorías y planteamientos de análisis de los manuales escolares*

**Bloque I. Las Españas de la II República. La convivencia de los discursos nacionalizadores en las escuelas de los años treinta (1931-1936)**

*La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española*

- Concepto de España y su ciudadanía.
- Nacionalismos alternativos o periféricos.
- Personajes y etapas.
- Ilustraciones, mapas e imágenes.
- La presencia de la mujer.

Materias: Historia, Lectura, Geografía y Educación moral y cívica.

Muestra: 29 manuales.

**Bloque II. Italia mira hacia España. Identidad nacional y alteridad en la recepción de la Guerra di Spagna en la enseñanza elemental italiana del fascismo (1936-1943)**

*The reception of the Spanish Civil War in the Italian elementary school during fascism (1936-1943)*

*Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la Guerra Civil Española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943)*

- La guerra como conflicto identitario.
- La guerra como conflicto armamentístico.
- Las consecuencias de la guerra.

Estudio cronológico sobre la representación del otro o enemigo de las fuerzas italianas, afines al bando sublevado.

Materias: Historia, Lecturas, Geografía o Enseñanzas patrióticas.

Muestra: 27 ejemplares.

Muestra: 27 ejemplares.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, los manuales escolares, por su carácter poliédrico, admiten otros análisis. Por un lado, están las ilustraciones, que como se ha podido observar en la tabla presentada han formado parte como categoría de análisis —en el caso de la Segunda República— o han sido estudiadas de forma transversal —en el caso del conflicto bélico—. En lo referente a las ilustraciones se ha partido de los trabajos llevados a cabo por Badanelli (2003, 2008), quien enfatiza en las múltiples funciones que ejercen en los niños y niñas: explicativa, pues aclara la información textual; motivadora, pues incentiva la atención y el aprendizaje; vicarial, llegando a sustituir los contenidos materializados textualmente; catalizadora de experiencias, fomentando el ejercicio de determinadas actividades por parte del alumnado; nemotécnica, sintetizando la información; y decorativa, agradando el espacio físico del texto sin tener relación con él (Badanelli, 2008). Por otro lado, se encuentran los contextos de transmisión y recepción, que forman parte del replanteamiento metodológico reciente de los manuales escolares y que pretenden mirar a esta fuente cambiando el enfoque de estudio, haciéndolo de abajo a arriba (Mahamud & Badanelli, 2016).

Por último, pese a las numerosas cualidades que posee el texto escolar como fuente histórico-educativa, esta no está exenta de críticas o limitaciones. Alejandro Tiana ha enfatizado en los puntos débiles de esta fuente a la hora de su estudio en torno a dos aspectos fundamentales. El primero de ellos alude al desconocimiento existente sobre el uso de los manuales escolares en las instituciones educativas. En definitiva, la comunidad científica ha podido elaborar unos listados, más o menos precisos, sobre los libros de texto editados. Pero es complicado determinar lo que ocurría con ellos en la práctica educativa. Por otro lado, y recurriendo a Choppin, se destaca el carácter poliédrico de esta fuente. Entendidos como vehículos de discursos ideológicos, culturales y políticos, instrumentos pedagógicos, soportes de conocimiento educativo o productos de consumo, los manuales escolares se erigen como una fuente con múltiples facetas, que, si bien abren un amplio abanico de opciones para su estudio, encierra una cierta complejidad en su delimitación y estudio (Choppin, 1992, 2010; Tiana 2000).

**Las memorias de prácticas del alumnado de Pedagogía durante el franquismo.** La segunda fuente primaria utilizada en la presente tesis doctoral la compone un archivo de memorias de prácticas redactadas por las primeras promociones de la Sección de Pedagogía de la Universidad Complutense durante el franquismo.<sup>18</sup> Se trata de un fondo documental todavía poco explorado, y cuyo enfoque en las publicaciones que conforman esta investigación resulta original en el estudio de este archivo.<sup>19</sup>

El fondo, denominado “Romero Marín”, recibe su nombre del profesor que impartía esta asignatura: Anselmo Romero Marín. Haciendo un breve repaso por la trayectoria de este pedagogo, cabe señalar que se doctoró en 1941 con una tesis doctoral titulada *Nebrija, pedagogía del renacimiento*, en la propia Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la

---

<sup>18</sup> La relación de memorias de prácticas utilizadas a lo largo de esta tesis doctoral se puede consultar en el Anexo II.

<sup>19</sup> Sobre las investigaciones llevadas a cabo utilizando esta fuente, puede consultarse una revisión bibliográfica en los artículos de la presente tesis doctoral enmarcados en el primer franquismo (Sonllewa, Sanz & Torrego, 2018a; Sanz, 2019; Sanz & Rabazas, 2020).

mencionada universidad.<sup>20</sup> Tan solo ocho años después hay que destacar que Romero Marín se convertiría en catedrático de Pedagogía general y racional en esta institución. En ella, llegaría a ser uno de los principales nombres de la pedagogía nacional del momento, entre un elenco compuesto por profesores como Víctor García Hoz o Ángeles Galino Carrillo entre otros (Ruiz, 2005; Mainer, 2009).

Las memorias que se analizan en este estudio pertenecieron al alumnado de la materia denominada “prácticas pedagógicas”, que formaban parte del plan de estudios desde 1944, y desde su incorporación a la asignatura fueron impartidas por Romero Marín (Pozo & Rabazas, 2012a). Sin embargo, la realidad de los estudios de Pedagogía fue variando conforme a los años. Estudiar la licenciatura en esta disciplina implicaba, necesariamente, desplazarse a Madrid hasta 1954. Fue, durante una década, la única ciudad donde se podía estudiar esta titulación.<sup>21</sup> A partir de este año se abrió otra sección en la Universidad de Barcelona,<sup>22</sup> y catorce años después, en 1968, se abriría la tercera en Valencia.<sup>23</sup> Esta redistribución de las secciones facilitaría la dispersión del alumnado, posibilitando el acceso a los estudios sin la necesidad de trasladarse hasta la capital.

En el caso de Madrid, la figura de Romero Marín estuvo vinculada durante dos décadas a la materia de prácticas. En esta asignatura, el alumnado debía acudir a un punto de la geografía española —e incluso extranjera, como muestran los casos de Costa Rica o Italia—, y elaborar un informe final a modo de memoria de prácticas que narrara, de forma descriptiva, analítica y crítica, la realidad tanto social como educativa que habían visitado y de la que habían formado parte durante ese periodo.

Las memorias de prácticas tenían como finalidad la elaboración de un trabajo monográfico que describiese, de la forma más completa y objetiva posible, una realidad escolar concreta. Podemos considerarlas como unas fuentes de gran valor debido a las posibilidades que nos ofrecen respecto a la información recogida de diversas instituciones procedentes de gran parte de la geografía española, documentadas con numerosas fotografías que retratan algunos aspectos de la educación española. (Rabazas & Poveda, 2014, p. 12)

La realización de estos ejemplares conllevaba un importante trabajo que no debía resultar sencillo en la España del franquismo. El propio alumnado no solo se desplazaba hasta el lugar donde tuvieran que hacer estas prácticas. Además, en muchas ocasiones se encargaban de buscar los centros, dado que la Facultad de Filosofía y Letras adolecía de centros donde poder realizarlas (Pozo & Rabazas, 2010).

---

<sup>20</sup> Expediente académico de Anselmo Romero Marín. Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM D-1987, 8).

<sup>21</sup> Decreto de 7 de julio de 1944, sobre la Ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional (BOE 04/08/1944).

<sup>22</sup> Decreto de 16 de junio de 1954 por el que se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona la Sección de Pedagogía (BOE 08/07/1954).

<sup>23</sup> Orden n. 240 de 5 de octubre de 1968, por la que se establece el plan de estudios de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia. Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 05/10/1968). La siguiente en crearse sería la de Granada, si bien esta ya sería fuera del periodo franquista, en 1982 (Orden de 28 de octubre de 1982 por la que se autoriza la creación de una Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Ministerio de Educación y Ciencia, BOE 20/11/1982).

Respecto a su estructura, se trataban de trabajos que debían estar organizados en torno a un guion con dos grandes apartados. El primero de ellos se centraba en una descripción objetiva de la realidad escolar que visitaba el alumnado, mientras la segunda se centraba en la práctica, con una valoración crítica final que podía incluir propuestas de mejora (Rabazas & Poveda, 2014). Por tanto, mientras el primer apartado se dedicaba a la descripción del contexto general –que podía abarcar ámbitos como el físico o geográfico, económico, histórico, cultural e incluso agrario–, el segundo se centraba exclusivamente en el aspecto educativo del municipio, comarca o provincia seleccionada por el alumnado. Esta parte, generalmente, destacaba por su exhaustividad, lo que hace considerar a esta fuente como un valioso documento para el estudio de la práctica educativa (Pozo & Rabazas, 2013).

En este sentido, las memorias de prácticas se muestran como una fuente que nos acerca a la práctica educativa, pues como señalaba Anastasio Martínez Navarro, antiguo profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense:

[...] de las memorias pueden obtenerse visiones expertas, más realistas (por más libres) que las que pudieran desprenderse, por ejemplo, de memorias de inspección o de memorias de los propios maestros, redactadas por funcionarios, a veces directamente implicados desde el ejercicio de sus cargos, y con finalidad administrativa. Nos parece que una prueba en tal sentido la proporciona, por ejemplo, la crítica a las autoridades, que frecuentemente incluyen, difícil, cuando no impensable, en la época y en otra situación administrativa o profesional. (Martínez, 1997, p. 307)

La riqueza documental de este fondo y la forma en que explicita la práctica educativa de los centros e instituciones suponen uno de los principales puntos de interés en el seno de esta investigación. Concretamente, a través de la práctica se pueden observar fácilmente actos y conmemoraciones de carácter patriótico, así como la ornamentación y decoración de los centros y sus aulas u otras cuestiones como la existencia de elementos de nacionalismos alternativos, tales como la simbología propia o la realidad lingüística de regiones específicas. Además, las descripciones sobre estos eventos y elementos por parte del alumnado también pueden ser objeto de análisis, ya que como ha indicado el autor, en ocasiones redactaba su visión de la realidad de forma crítica.

A nivel descriptivo, se trata de un fondo documental de 891 ejemplares redactados entre los años 1949 y 1974. Con una extensión variable entre las 17 y las 474 páginas, abarcan la práctica totalidad de provincias y regiones españolas. Siguiendo este orden descriptivo, cronológicamente las memorias quedan distribuidas del siguiente modo:

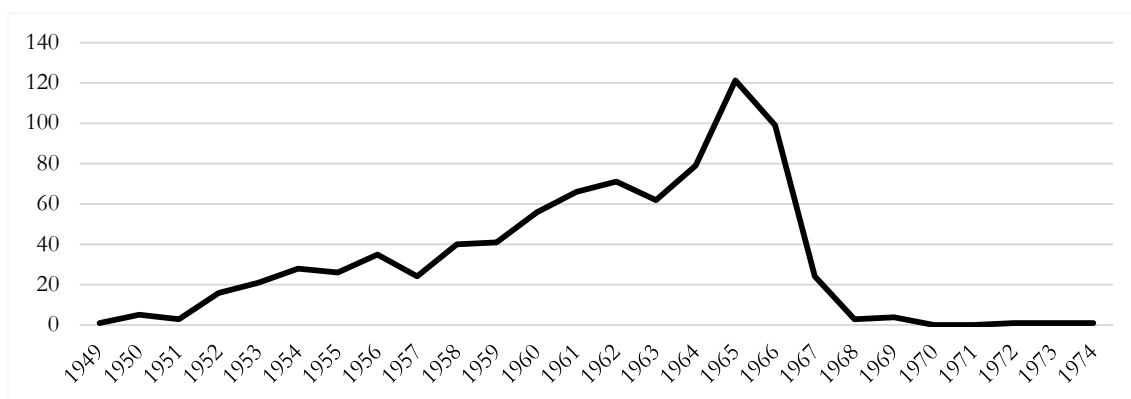


Figura 1. Distribución cronológica de las memorias de prácticas del fondo “Romero Marín”.  
Fuente: Elaboración propia.

De las memorias datadas, la mayoría se concentra entre los años cincuenta y sesenta (99%). La década de 1950-1959 abarca casi un tercio del total del fondo (28%) mientras la década de 1960-1969 se muestra como la más numerosa (71%), especialmente el periodo comprendido entre 1963-1967.<sup>24</sup> Desde un punto de vista geográfico, las memorias se concentran mayoritariamente en el centro, tal y como puede observarse en la siguiente figura:

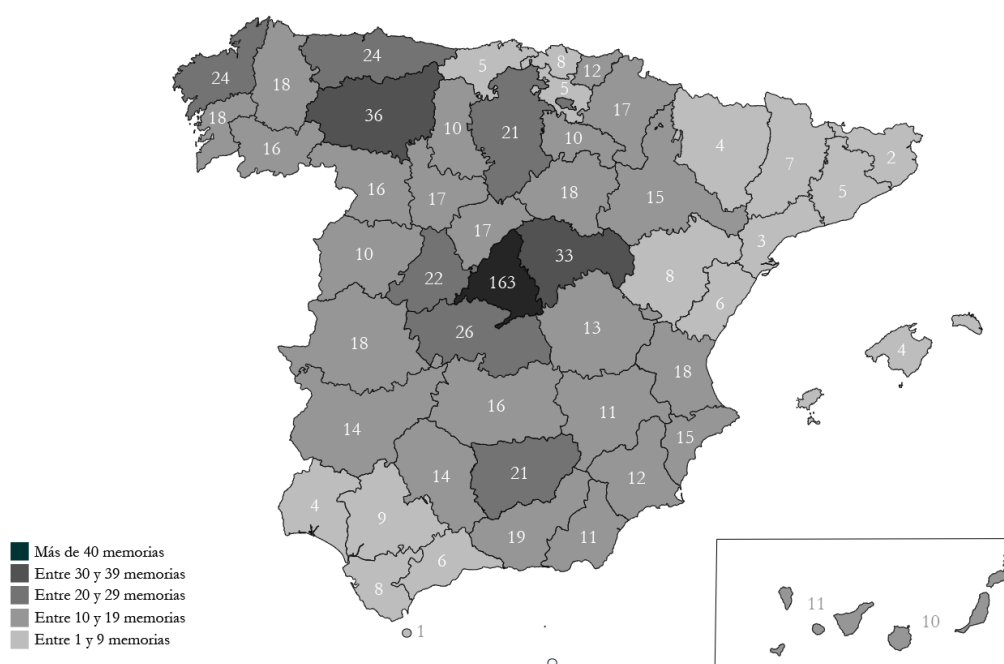


Figura 2. Relación de las memorias de prácticas del fondo “Romero Marín” por provincias.  
Fuente: Elaboración propia.<sup>25</sup>

Del total de memorias con una adscripción nacional por provincias, Madrid sobresale por encima del resto, con un total de 163 memorias, lo que supone casi una quinta parte del total (19,4%). Las provincias limítrofes son también las que registran una cantidad considerable de memorias, abarcando en torno a 17 y 33 ejemplares por provincia, lo que

<sup>24</sup> Sobre el total de las memorias que componen el fondo, 63 de ellas no están datadas, por lo que han tenido que ser retiradas del análisis cronológico.

<sup>25</sup> Para la elaboración de este mapa se ha empleado la herramienta <http://www.mapchart.net>.



supone una horquilla de entre el 2% y el 4% del total. Unos datos similares presentan las provincias de León (36 memorias, 4%), Asturias y La Coruña (24 memorias cada una, un 3% por provincia), y Burgos y Jaén (21 memorias cada una, un 2,5% por provincia). El resto de las provincias presenta una frecuencia homogénea en términos generales, en torno al parámetro comprendido entre las 10 y 19 memorias (entre el 1,2% y el 2,3% por provincia), así como entre 1 y 10 memorias (entre el 0,1% y el 1,1% por provincia). Solamente la ciudad de Melilla no cuenta con ningún ejemplar del fondo dedicado a su realidad educativa.<sup>26</sup>

La propia distribución de las memorias nos habla de la historia de la Pedagogía como disciplina universitaria y su implantación en la universidad española. Como se ha referido anteriormente, a partir de 1954 se abre la sección en Barcelona, razón por la cual tal vez en Cataluña y provincias limítrofes –como Baleares, Castellón, Huesca y Teruel– podrían estar menos representadas en el fondo, a lo que habría que añadir la apertura de la sección en la Universidad de Valencia en 1966, momento a partir del cual el número de memorias empieza a decaer. Finalmente, esta teoría no parece ser extrapolable al caso de Andalucía, pues la sección de Pedagogía se abriría en Sevilla con la Ley General de Educación de 1970, junto a la Autónoma de Barcelona, Deusto, Granada, La Laguna, Navarra y Salamanca (Mainer, 2009).

Si bien se trata de un fondo numeroso y prolongado en el tiempo, la mayor riqueza de este acervo documental no reside únicamente en la amplitud y representatividad de su muestra en una parte importante de las provincias de España. Otra de sus virtudes está en la variedad de fuentes que puede encontrarse en su interior. Exámenes, ejercicios, boletines, folletos, postales, gráficos, recortes de prensa escolar y fotografías son algunos de los documentos que los ejemplares albergan entre sus páginas.

Para esta tesis doctoral se han empleado dos técnicas de análisis con esta fuente (ver Tabla 4). En primer lugar, el análisis de contenido a través de categorías, como en el caso de los manuales; y el análisis iconográfico de las fotografías, postales y recortes.<sup>27</sup> En este sentido, se trata de una técnica cuyos referentes internacionales están en Edwin Panofsky (1972) y Peter Burke (2005). En el caso de España, la fotografía comenzó a ser utilizada como fuente primaria en el ámbito histórico-educativo a partir de la publicación del artículo titulado *Imágenes e historia de la educación: Construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula* en 2006 por la profesora M<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés (Pozo, 2006).<sup>28</sup> En él, se realiza una propuesta con los pasos y conceptos que debían guiar a la investigación con estas fuentes, la cual se fue completando posteriormente (Pozo & Rabazas, 2012b).

<sup>26</sup> A efectos prácticos no se han considerado en la muestra las memorias que formaban parte de otros países, como Costa Rica, Francia, Italia o Panamá, con un ejemplar por país. Tampoco se ha considerado en esta muestra nacional las memorias de Marruecos –con un total de once memorias en el fondo–, dado que la mayor parte de ellas (el 80%) pertenece a años posteriores a 1956, cuando se reconoce la independencia del protectorado español.

<sup>27</sup> De hecho, es tal la cantidad de imágenes contenidas en estas memorias, que en sí mismas podrían ser consideradas una colección específica. Se puede presuponer, por tanto, que Romero Marín insistiría a su alumnado para que las incorporara en sus trabajos de prácticas (Pozo & Rabazas, 2010).

<sup>28</sup> No obstante, hay que señalar que la profesora M<sup>a</sup> del Mar del Pozo Andrés ya se había ocupado, años atrás, de la iconografía educativa en el contexto del primer franquismo (Pozo, 2003). Una línea que ha cultivado tanto temática como metodológicamente hasta la actualidad (Pozo & Braster, 2020).

Tabla 4.

*Esquema de las categorías y planteamientos de análisis de las memorias de prácticas*

**Bloque III. España se repliega. Entre la homogeneización identitaria y los resquicios del nacionalcatolicismo (1939-1959)**

<i>Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo</i>	<i>Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada desde la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)</i>	<i>La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico</i>
Análisis iconográfico en torno a tres categorías de análisis: - Identidad nacional. - Religión católica. - Educación de la mujer.	Análisis iconográfico de los símbolos y prácticas patrióticas en torno a tres variables: - Geográfica: Castilla, Cataluña, Galicia y País Vasco. - Titularidad de centros: Religiosa y no religiosa. - Sexo del alumnado.	Análisis de contenido en torno a dos criterios: - Social. - Educativo.
Muestra: 45 ejemplares.	Muestra: 53 ejemplares.	Muestra: 13 ejemplares.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, hay que señalar las críticas que se desprenden de esta fuente histórica, considerando las memorias y las fuentes que pueden encontrarse en su interior, tal y como se ha señalado anteriormente. En esta línea podría aludirse a las limitaciones en función de su carácter interno y externo.

Respecto a las primeras, se debe considerar que el alumnado a menudo ejercía ya la profesión docente, y al tener que buscar los centros de prácticas optaban por hacerlas en los propios centros donde ya trabajaban (Pozo & Rabazas, 2010). Este hecho implica un mayor grado de conocimiento sobre la realidad educativa de estas instituciones, a lo que cabe añadir la posibilidad de una interpretación o visión sesgada de las mismas. Respecto a las externas, las memorias en sí mismas eran el trabajo de una materia y, como tal, evaluables. En este sentido podría darse un condicionamiento de aquello que se exponía en ellas. Específicamente sobre la fotografía, no se debe perder de vista la aversión que ha existido tradicionalmente a “su utilización como testimonio o evidencia de una realidad pasada y sobre las posibilidades de llegar a interpretar su mensaje” (Pozo, 2006, p. 293). En el caso concreto de este fondo, se debe contar además con que, en el contexto de producción, caben varias posibilidades: desde que fuera el propio alumnado el que las hiciera, y siendo en tal caso *amateur*, que contara con un fotógrafo profesional para su ejecución, o que fuera el propio centro el que facilitara estas fotografías, posibilidades que se enmarcan dentro de la fotografía profesional. Dadas estas circunstancias, es posible que estas imágenes no reflejaran escenas o situaciones reales de trabajo en los centros y aulas, ya que las condiciones en las cuales se hacían era prácticamente inviable (Pozo & Rabazas, 2010).

Por otro lado, hay que señalar a la propia conformación y distribución del fondo. En este sentido, hay que considerar que el análisis de estas memorias no permite realizar generalizaciones sobre la educación en el franquismo. En tal caso, resulta aconsejable la



parcelación del archivo en función de criterios específicos que concreten las realidades estudiadas y una mayor profundización. Esto se debe, en parte, por la propia distribución geográfica del archivo que, como se ha mostrado anteriormente, resulta desigual, lo cual puede explicarse parcialmente por la apertura de otras secciones. Asimismo, si tenemos en consideración la propia distribución cronológica se dan cambios significativos. Durante la primera década se da una muestra que apenas llega a sobrepasar las cuarenta memorias por año. En cambio, en los años sesenta esta cifra se dispara entre los cuarenta y los ciento veinte ejemplares. Asimismo, entre los propios años de cada década se producen cambios que en parte podrían explicarse, tal vez, por la propia variabilidad del alumnado matriculado, pero también por una posible ausencia de ejemplares.

#### a. Otras fuentes

Finalmente, junto a las fuentes primarias principales, se hallan otras fuentes que, siendo también primarias, han ejercido un papel complementario.<sup>29</sup> De este modo, las fuentes que a continuación se desglosan han contribuido a triangular la información obtenida en este estudio:

- a. *Legislación educativa*. En cada contexto histórico-educativo se ha acudido a la principal legislación educativa, tanto de carácter general –leyes educativas, como la Ley de 1945, o textos generales como la Constitución de 1931 que recogen principios educativos– como específico –ordenaciones, listados o reglamentos de los textos escolares o de la disposición de las aulas en lo referente a su simbología–.
- b. *Cuadernos escolares*. En el caso de esta investigación se acude a las portadas de los cuadernos escolares editados durante el fascismo italiano, utilizando como criterio de búsqueda la guerra civil española. Fueron localizados en el *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* y en el *Museo del Quaderno*.
- c. *Literatura infantil*. Se trata de una fuente utilizada para triangular la visión que dan los manuales escolares de la guerra civil española. La elección de esta fuente responde a un criterio de relevancia dentro del contexto italiano, dada la importancia de los textos de literatura infantil durante el periodo fascista. Fueron localizados, nuevamente, en el *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*, el cual cuenta con una amplia colección de literatura infantil.
- d. *Prensa infantil*. Al igual que en los casos anteriores, la prensa infantil se trata de una fuente histórico-educativa contemplada en este estudio desde la perspectiva del fascismo italiano, centrándose en el caso de uno de los más importantes diarios infantiles del siglo XX en Italia: el *Corriere dei Piccoli*, cuyos ejemplares fueron consultados en el *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*.

<sup>29</sup> La relación total de este tipo de fuentes se puede consultar en el Anexo III.

### 3.4. Archivos y fondos

Las fuentes enumeradas en el punto anterior fueron localizadas en distintos archivos y fondos, los cuales han sido consultados a lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral. Son los siguientes:

- a. Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”.<sup>30</sup> Ubicado en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, este espacio museístico universitario cuenta en su haber con numerosas colecciones de patrimonio histórico-educativo. Dos de las principales han sido objeto de interés y consulta para las publicaciones aquí incorporadas: la colección de manuales escolares, que acumula en torno a 5.000 ejemplares de textos entre los siglos XIX y XX de todas las disciplinas escolares del sistema educativo español, así como textos de otros sistemas educativos extranjeros. La otra colección analizada es el fondo de memorias de prácticas “Romero Marín”, un conjunto de casi 900 ejemplares que relatan la práctica educativa de distintos centros e instituciones educativas nacionales e internacionales entre los años cuarenta y setenta del pasado siglo.
- b. Centro de investigación sobre manuales escolares MANES.<sup>31</sup> Se encuentra emplazado en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se trata de un centro creado en 1992 y que se dedica al estudio de los textos escolares de los dos últimos siglos. Sus fondos también han sido consultados dada la amplitud de su colección, que registra en su base de datos –en la colección de España– más de 40.000 entradas, constituyendo una de las principales colecciones de esta fuente primaria a nivel internacional.
- c. Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes.<sup>32</sup> Localizada en Madrid, destaca por sus más de cuarenta colecciones con fondos documentales de naturaleza histórico-educativa que datan a partir del siglo XIX. De sus fondos hay que destacar, por un lado, la biblioteca, con más de 100.000 ejemplares procedentes de bibliotecas personales de personajes como Luis Cernuda o León Sánchez Cuesta, y del Museo Pedagógico Nacional. Por otra parte, también se encuentra el archivo, con más de 180.000 documentos, entre los cuales se encuentran aquellos de personalidades destacadas pertenecientes a la generación del 27. Por último, en su archivo “Edad de Plata” es posible consultar el fondo digital de la Junta para la Ampliación de Estudios o el fondo de Federico García Lorca, o realizar búsquedas de manuales escolares, una de las fuentes primarias utilizadas en la presente investigación.

---

<sup>30</sup> La información referente al museo, su historia y colecciones puede consultarse en su página web: <https://educacion.ucm.es/museombc> (Consultado el 02/02/2020).

<sup>31</sup> La información referente al centro de investigación, su historia y catálogo puede consultarse en su página web: <https://www.centroman.es> (Consultado el 02/02/2020).

<sup>32</sup> La información referente al centro de documentación, su historia, catálogos y fondos puede consultarse en su página web: <http://www.residencia.csic.es/doc/doc.htm> (Consultado el 02/02/2020).

- d. Biblioteca Nacional de España.<sup>33</sup> Esta institución, ubicada en Madrid, supone un recurso imprescindible para la investigación de manuales escolares y textos de literatura infantil, cuando los centros de investigación especializados no disponen de algún ejemplar.
- e. *Centro di ricerca e documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*.<sup>34</sup> Esta institución se halla en el centro direccional de la ciudad de Macerata, y pertenecen al Departamento de Ciencias de la Educación, bienes culturales y del Turismo de la Università degli Studi di Macerata (Las Marcas, Italia). El centro cuenta con varias colecciones bibliográficas e históricas, como ensayos de historia de la educación, manuales escolares, libros de pedagogía, literatura y prensa infantil, con una cantidad aproximada de 20.000 ejemplares. Además, cuenta con un importante fondo de cuadernos escolares catalogados por temáticas, así como de textos de literatura infantil. El acceso al centro y al museo tuvo lugar durante dos estancias. La primera, de investigación, entre el 30 de abril y el 31 de julio de 2018, y la segunda, con fines docentes, entre el 31 de marzo y el 16 de abril de 2019.
- f. *Museo del Quaderno*.<sup>35</sup> Se trata de una iniciativa particular creada por Enzo Bottura y Tommaso Pollio en Italia. Es un archivo digital que recoge los cuadernos escolares en Italia desde el siglo XIX hasta la actualidad, contando en este momento con un total de 40.000 imágenes de cuadernos escolares que todavía hoy se encuentran en proceso de digitalización y publicación. El valor de esta iniciativa no solo reside en la amplitud de sus fondos, sino también en su facilidad de acceso. De este modo, han sacado a la luz un total de 700 ilustradores de cuadernos, los cuales pueden consultarse mediante un catálogo de etiquetas o *tags*.

---

<sup>33</sup> La información sobre la historia de la Biblioteca Nacional de España y sus colecciones puede consultarse en su página web: <http://www.bne.es/es/Inicio/index.html> (Consultado el 02/02/2020).

<sup>34</sup> La información referente al centro de investigación y el museo, su historia y catálogo puede consultarse en su página web: <https://www.unimc.it/cescom/it> (Consultado el 02/02/2020).

<sup>35</sup> La información referente al museo virtual, su historia y catálogo puede consultarse en su página web: <http://www.museodelquaderno.it/> (Consultado el 02/02/2020).



## *4. Resultados*



#### 4.1. Bloque I. Las Españas de la II República. La convivencia de los discursos nacionalizadores en las escuelas de los años treinta (1931-1936)

##### 4.1.1. Introducción

El primer bloque de los resultados obtenidos en esta tesis doctoral está dedicado al estudio de los años treinta en España. Una época en que se instauró la Segunda República (1931-1936), una etapa que, como se comprobará a continuación, encierra una cierta complejidad. En este sentido, a menudo es comprendido como un periodo histórico compacto y uniforme, si bien la realidad de esta breve, pero intensa etapa de la historia reciente de España, se caracterizó por una tensión política y social que colapsaría en julio de 1936 con el comienzo de la Guerra Civil (1936-1939).

El trabajo que a continuación se presenta aborda el estudio de los procesos de nacionalización desde la perspectiva curricular. En concreto, atienden al objetivo de conocer cuál fue la identidad nacional y la concepción de nación que le fue transmitida al alumnado de la enseñanza primaria. Para su consecución, se emplea el manual escolar como fuente primaria, concretamente de asignaturas como Historia, Lecturas, Geografía, Educación moral y cívica y libros para niñas (ver Anexo I).

Este bloque, como se señaló en la revisión bibliográfica, parte de los trabajos de Pozo (2000, 2007, 2008, 2013), la cual se centra en el estudio del modelo de nacionalización más representativo del periodo republicano; y de Boyd (2000, 2013), a cuyo paso por esta época realiza un repaso por algunos de los textos educativos más representativos del objeto de estudio. Los estudios de ambas autoras han constituido, por tanto, las obras referentes en la contextualización de este bloque. Por su parte, los casos de García (1993) y Rabazas (2001b) sirven de base para el planteamiento metodológico.

En esta línea, la publicación que a continuación se presenta plantea una finalidad distinta. Bajo el título *La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española*, este artículo fue publicado en 2017 junto a la profesora –y directora de esta tesis– Teresa Rabazas Romero en la revista *Bordón: Revista de Pedagogía*. Con él, se aspira a conformar una visión panorámica de los discursos identitarios en los libros de las mencionadas materias. En total, se constituye una muestra de 29 manuales. Para su análisis, se sirve de cinco categorías o unidades de contenido: la idea de España y su ciudadanía, el tratamiento que reciben los nacionalismos periféricos, los distintos personajes y etapas históricas, el uso de los distintos mapas, ilustraciones e imágenes incorporados en los manuales escolares y, por último, la presencia de la mujer en estos manuales.

Con la consecución del estudio, se pretende ofrecer una perspectiva global de la cuestión de los discursos relativos a la identidad nacional en el ámbito curricular de este periodo durante la enseñanza primaria en España.

Finalmente, la relación entre publicaciones y objetivos específicos puede consultarse en la siguiente tabla:

Tabla 5.

*Relación de publicaciones y objetivos específicos del primer bloque de resultados*

<b>Publicaciones</b>	<b>Objetivo específico</b>
1. La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República española	Conocer cuál fue la identidad nacional y la concepción de nación transmitida en el periodo republicano

Fuente: Elaboración propia.



4.1.2. *Publicación 1*

*La identidad nacional en los manuales  
escolares durante la Segunda República  
Española*

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

Bordón. Revista de Pedagogía

vol. 69, n. 2, pp. 131-146

2017



## LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS MANUALES ESCOLARES DURANTE LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA\*

### *National identity in Spanish textbooks during Spain's Second Republic*

CARLOS SANZ SIMÓN Y TERESA RABAZAS ROMERO  
*Universidad Complutense de Madrid*

DOI: 10.13042/Bordon.2017.50578

Fecha de recepción: 15/06/2016 • Fecha de aceptación: 09/01/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: Carlos Sanz Simón. E-mail: csa02@ucm.es

---

**INTRODUCCIÓN.** El presente artículo se propone analizar las concepciones de la identidad nacional desarrollada en España en relación al resurgimiento de las identidades propias de diferentes regiones en la etapa de educación primaria durante la Segunda República Española (1931-1936). **MÉTODO.** Se han empleado la metodología histórico-educativa y hermenéutica para la revisión bibliográfica y el análisis de contenido para la exploración de los manuales escolares de acuerdo a un sistema de unidades categoriales, comprendiendo la identidad nacional, los nacionalismos, las ilustraciones y mapas, los personajes y etapas y la presencia de la mujer. Los manuales escolares han sido consultados en diversos fondos: desde el Museo Manuel Bartolomé Cossío de la UCM hasta la Biblioteca Nacional Española, pasando por el Proyecto MANES de la UNED y el archivo histórico de la Facultad de Educación de la UCM. **RESULTADOS.** En las categorías establecidas se identifican claramente dos modelos que conviven en los manuales escolares de este periodo y que reflejan una dualidad en la concepción de la identidad nacional durante la Segunda República: el conservador y el progresista. No obstante, en lo que respecta a la presencia de la mujer en los manuales, las diferencias entre dichos modelos resultan menos evidentes, conviviendo ambos. **DISCUSIÓN.** Se destaca la heterogeneidad de la ideología que hay detrás los manuales y de sus autores, lo que pone de relieve la libertad del profesorado en la elección del manual escolar. Además, se abren vías de investigación en historia de la educación sobre la depuración y censura en los manuales escolares de la Segunda República.

**Palabras clave:** *Historia de la educación, Cultura española, Libro de texto, Nacionalismo, Identidad.*

---

## La Segunda República: educación e identidad nacional

La llegada de la Segunda República (1931-1936) se produjo tras la caída de Primo de Rivera en abril de 1931, cuando los republicanos obtuvieron una rotunda victoria en las elecciones municipales. Con la Segunda República, España inició un breve periodo de experimentación política que finalizaría con el estallido de la Guerra Civil en julio de 1936 (Boyd, 2000).

La Segunda República trajo consigo la Constitución de 1931, que decía: “La República constituye un Estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y las Regiones”. La mención a los niveles de la organización territorial, permitió el desarrollo de identidades regionales y nacionalismos periféricos. Dentro del título primero, sobre la organización nacional, se permitió a las provincias con rasgos compartidos organizarse mediante Estatutos de Autonomía (Constitución, 1931). De hecho, a lo largo de este periodo, Cataluña y País Vasco conseguirían sus Estatutos en 1932 y 1936, respectivamente, mientras el gallego sería aprobado desde el exilio, finalizada la Guerra Civil (Beramendi, 2003).

A raíz de este abrupto cambio político en España, se propone analizar la identidad nacional en la educación republicana en relación a las regiones donde se desarrollaron los denominados nacionalismos periféricos. El interés del estudio de esta etapa ha quedado justificado recientemente, dado que la Segunda República y la historia de su fracaso “viene a convertirse en el núcleo principal de la historiografía contemporánea española y en un elemento importante del debate político del presente” (Robledo, 2015: 3).

Entendiendo la identidad nacional como “identidad compartida que se deriva de la historia, de la lengua y, en algunos casos, también de la religión” (Vila, Esteban, y Oller, 2010: 42), el planteamiento republicano fue completamente

rupturista con su predecesor. Con Primo de Rivera, se anteponían las obligaciones a los derechos, con connotaciones militares de la literatura castrense, que aspiraba a conformar a un ciudadano soldado (Quiroga, 2008). Además, se desarrollaría el nacional-catolicismo, otorgando a la Iglesia un gran control sobre la educación, llegando a cesar a docentes discolos e incluso obligándoles a asistir a misa (Boyd, 2000).

Durante este periodo, se pasó del modelo neo-conservador al republicano. El primero abarcó el primer tercio del siglo XX y asociaba nación con patria, exaltando hechos gloriosos del pasado y el resurgimiento de la raza hispana y contrario al cosmopolitismo y al regionalismo. El segundo concebía a España como una nación-pueblo, entendida como proyecto común de sus moradores, siendo antioligárquica y anticaciquil, con una notable influencia de los ideales de la Revolución Francesa y de supuestos teóricos como el sociologismo pedagógico de Durkheim o la educación democrática de John Dewey (Del Pozo, 2000).

## La política educativa de la enseñanza primaria en la Segunda República

La Segunda República llegaría a España con un ambiente de optimismo extendido en la educación y sus profesionales. Estos se adhirieron al Gobierno provisional republicano mediante las asociaciones, debido a las nuevas perspectivas de futuro para la educación y la cultura (Pérez, 1977).

Las principales reformas en materia educativa durante el periodo republicano tuvieron como objetivo extender la educación a todas las clases sociales, erradicar las altas cifras de analfabetismo (que rondaba el 30-40%) y la escolarización, ya que prácticamente la mitad de la población infantil no se encontraba escolarizada en 1931 (Herrero, 2015).



---

La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española

---

En lo relativo al pensamiento y las ideas educativas de la Segunda República “la influencia más significativa de los republicanos fue la de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), cuya concepción liberal-democrática de la educación como emancipación moral e intelectual del individuo había definido su proyecto educativo progresista desde la década de 1880” (Boyd, 2000: 177). Pero si hablamos de la influencia de ideales educativos, es imprescindible la figura de Lorenzo Luzuriaga, apoyado en los ideales de precursores de la ILE, que convergieron en su ideal de la *Escuela Nueva*. Además, sería el precursor de la *Escuela Única* en España en 1931. En este año publica su obra *La Nueva Escuela Pública*, donde recoge los principios educativos de la escuela pública, laica y activa, que se pondrían en práctica con su proyecto educativo progresista desde la Secretaría del Ministerio de Instrucción Pública del primer Gobierno republicano (Bejarano y Rodríguez, 2013).

Estas ideas vinieron reflejadas en la Constitución de 1931, en cuyo artículo 26 se prohibió a las órdenes religiosas el ejercicio de la enseñanza, y en el 48 se declaró claramente que la enseñanza sería laica (Pérez, 1977). Asimismo, el 6 de mayo de 1931 se publica el decreto que declaró la libertad de conciencia del alumnado y del profesorado (Herrero, 2015).

En lo referente a la educación y la autonomía de las regiones, la Constitución de la Segunda República recogió en el artículo 50 el derecho de las regiones a organizar la enseñanza en sus lenguas, siendo obligatorio el uso del castellano como instrumento de enseñanza en todos los centros de primaria y secundaria, con una fuerte inspección del Estado, reservándose el derecho a abrir instituciones docentes cuya lengua sea la oficial (Pérez, 1977).

Si bien el primer bienio, de carácter republicano y socialista (1931-1933), puso en marcha todas las reformas ya mencionadas, el posterior bienio de los radical-derechistas (1933-1935) comenzó una regresión en las propuestas educativas que

el último gobierno, del Frente Popular (de febrero a julio de 1936), trató de frenar retornando al reformismo inicial republicano (Herrero, 2015). Esto puede verse reflejado en los manuales, ya que en mayo de 1932 se solicitó al Consejo de Instrucción Pública la elaboración de una lista de libros de texto permitidos para ser utilizados en las escuelas públicas, y el cual tardó en ver la luz dos años, con la finalidad de compensar la diversidad ideológica y la desigual formación del profesorado (Boyd, 2000). Este listado, publicado el 17 de mayo de 1934, incluyó obras como *Lecturas históricas* de Thomas (1925) o *Una historia del mundo para los niños* de Hillyer (1925), los cuales duraron en el mismo poco más de un año. El 8 de julio de 1935 se publicó una orden por la cual ambos manuales fueron prohibidos, dada la ausencia de imparcialidad y abstención política que estos manuales presentaban a juicio del Gobierno conservador. Con el gobierno del Frente Popular, ambos libros volvieron a ser admitidos para su uso en las escuelas, cuando en la orden del 13 de marzo de 1936 se derogó su veto (Villalán, 1997).

### El manual como instrumento de recogida y análisis de contenido: la manualística

El instrumento elegido para la recogida de dicha información ha sido el manual escolar, pues se trata de un instrumento que permite abordar el estudio de un determinado momento histórico, dado que responde a la ideología de los gobiernos y su transmisión de los valores (Badanelli, 2008). Dentro de los diferentes géneros, en la Segunda República la identidad nacional queda recogida fundamentalmente en *Lectura*, *Historia* o *Educación Moral y Cívica* (Del Pozo, 2008). Para llevar a cabo esta investigación, se han escogido principalmente manuales de Historia. El protagonismo de esta materia se justifica por el interés de los gobiernos en esta disciplina por su capacidad de generar identidades de carácter supranacional, nacional, regional

---

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

---

e incluso religiosa (Pérez, 2008). No obstante, la muestra se ha complementado con algunos manuales de otras materias como Lectura, Educación Moral y Cívica y Geografía, entre otros.

En lo referente a la enseñanza de la materia de *Historia*, se sobrepasaron las fronteras, dando pie a la banalización de España, lo que sembraría un grave conflicto. La enseñanza de esta disciplina en la República no fue capaz de generar un sentimiento de historia compartida. Además, según pasaban los años crecía la tensión política y el sistema educativo se fragmentó, dando pie a versiones opuestas del pasado de España (Boyd, 2000, 2013). Se pasó así de un modelo de historia nacional-política a una cultural-supranacional, de acuerdo a corrientes pedagógicas como la de Cousinet y su historia “de cosas e ideas”, y quien encontró en Daniel González Linacero un referente. Dicho autor destacó por realizar un estudio diacrónico de ámbitos como la vestimenta o el trabajo y de las grandes ideas de la humanidad. De esta manera, muchos manuales eliminaron el término “España” (Del Pozo, 2008).

El interés del manual queda justificado por su necesidad a lo largo de la historia, quedando regulados por primera vez y oficialmente con la Ley Moyano de 1857 (Escolano, 1997), y ante la escasez de otros documentos como los informes de inspección, los exámenes del alumnado o los cuestionarios oficiales, entre otros. El manual escolar permite un análisis exhaustivo de las corrientes historiográficas, las propuestas didácticas teóricas, la finalidad primordial asignada a la enseñanza de la historia o las reiteradas polémicas del propio uso del manual (Valls, 2000). No obstante, su estudio es complejo, por su falta de conservación, por la imprecisión a la hora de determinar cuáles fueron empleados y en qué medida fueron utilizados (Villalaín, 2001).

La antesala de la Segunda República fue la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), en la cual se impuso la política del texto único, que

buscó que los manuales guardaran uniformidad y homogeneidad, con un solo manual por cada materia desde 1926. Sería ya en la Segunda República, el 22 de agosto de 1931 cuando se anulara la política del texto único y se volviera a la ley Moyano, con el sistema de listas. El 8 de septiembre del mismo año se dio luz verde a un decreto que reconocía en algunos casos la calidad de los manuales y el elevado coste para las familias, por lo que se encargó al Consejo de Instrucción Pública la selección de los libros, hecho que vería la luz el 28 de mayo de 1932 con una orden ministerial que dio libertad a los maestros a escoger de entre un mínimo de doce libros por materia, y que en el caso de primaria vería la luz en mayo de 1934 (Puelles, 1997). Sin embargo, no se correspondió con la práctica real de las escuelas, pues muchos docentes continuaron utilizando libros no permitidos, bien por el alto coste de los nuevos materiales, el tiempo que necesitaban las nuevas metodologías, por inercia o incluso hostilidad ideológica (Boyd, 2000). Concretamente en los manuales de enseñanza primaria, los cambios fueron prácticamente inapreciables, si bien aparecieron algunos que se desligaron de la línea anterior, de carácter cronológico-heroico-individualista, con un enfoque caracterizado por nuevos núcleos de atención, como sería el caso de Daniel González Linacero en 1933 (Valls, 2007), quien descuidó los temas específicamente españoles (Boyd, 2000, 2013).

Para conocer cuáles son los manuales que se admitieron durante la Segunda República, se ha acudido al listado recogido por Villalaín (1997). Asimismo, se ha consultado en Escolano (1997) y en Valls (2007), para seleccionar manuales editados en regiones donde se desarrollaron nacionalismos periféricos, como Galicia, País Vasco, Cataluña o Valencia. Los manuales se han encontrado y consultado en los fondos que tienen el Museo Manuel Bartolomé Cossío de la UCM, el archivo histórico de la biblioteca del mismo centro, el proyecto MANES de la UNED y la Biblioteca Nacional de España.



---

*La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española*

---

La muestra final está conformada por un total de veintinueve manuales. Los manuales fueron escogidos de acuerdo al listado aprobado en 1934, en el que todas las materias aparecían entremezcladas, sabiendo únicamente que por cada asignatura habría aproximadamente doce manuales. De este listado, han sido escogidos nueve de ellos, siendo los veinte restantes encontrados en otros fondos y archivos históricos, así como en obras de Escolano (1997) y Valls (2007). Asimismo es importante indicar que para que la muestra sea significativa, se ha acudido al criterio de relevancia de la obra por el número de ediciones conseguido (a partir de una segunda edición se estima relevante o significativa).

Para realizar el análisis del contenido de los manuales escolares, se han fijado cinco categorías que permiten recoger y analizar la misma información en cada manual. Para conformar dichas unidades categoriales, se han tomado como referencia los modelos de García (1993) y Rabazas (2001) y las recientes aportaciones sobre la investigación en manuales escolares de Ossenbach (2013), Mahamud (2014) y Mahamud y Badanelli (2016). Las categorías diseñadas son las siguientes:

1. *La concepción de España y su ciudadanía.* Esta categoría o indicador pretende recoger la información relativa a descripciones de España o de la patria, así como del carácter de la ciudadanía española en cualquier periodo histórico.
2. *Nacionalismos periféricos.* Puesto que la Constitución de 1931 trae consigo una mayor descentralización, se propone con este indicador observar la referencia en los manuales a las regiones españolas que contaban con una identidad diferenciada.
3. *Mapas, imágenes, dibujos o representaciones gráficas.* La utilización de estos recursos reporta información directa sobre la concepción que se tenía de España. El uso de fotografías, imágenes o dibujos puede reflejar situaciones de la ciudadanía directamente relacionados con la identidad nacional.

4. *Personajes y etapas históricas.* La exaltación u omisión de personajes y etapas trae consigo la intención de reflejar una serie de modelos de España y su sociedad, y una sucesión de hechos que conforman una historia determinada.
5. *La presencia de la mujer.* La perspectiva de género se transforma en un indicador del ideal de progresismo de los manuales escolares y de igualdad en educación.

De forma paralela, con la finalidad de conocer el contexto que envuelve a cada manual, se atiende a la biografía de los diferentes autores en gran parte gracias a la selección de biografías de Mainer (2009).

### **Análisis e interpretación de los manuales**

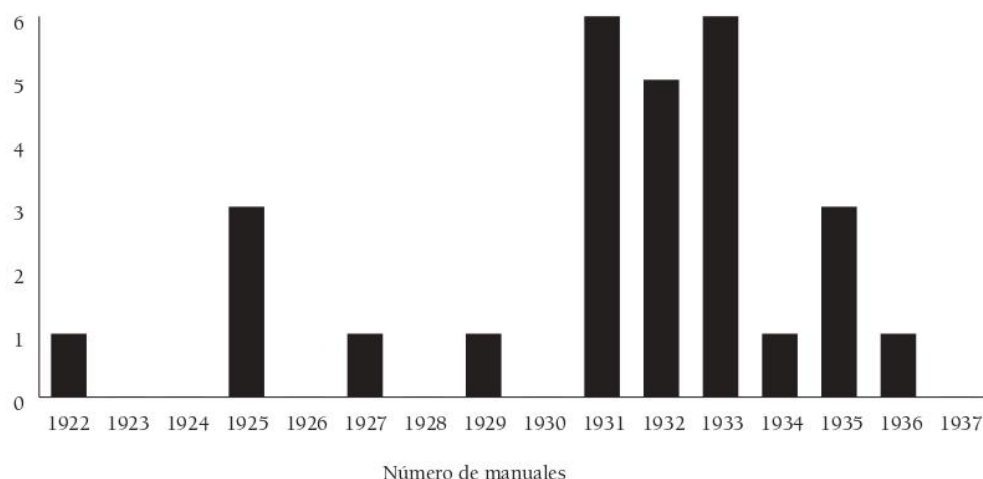
De acuerdo a las unidades categoriales establecidas previamente, se recoge la información relativa a cada una de ellas en los manuales, para proceder posteriormente a su análisis. No obstante, se hacen precisas algunas anotaciones de carácter descriptivo.

#### **Análisis descriptivo**

En primer lugar, atendiendo a la figura 1, los manuales se distribuyen temporalmente en los años correspondientes a la Segunda República, salvo en algunas excepciones. Los manuales correspondientes a 1925 (*Lecturas históricas*, de Thomas; *Glorias nacionales*, de Fernández y Sánchez; *Una historia del mundo para los niños*, de Hillyer) y a 1927 (*Hispania Máter: el alma de la raza*, de Gil), son editados con anterioridad a la Segunda República, pero son aceptados en el primer listado de manuales escolares para la enseñanza primaria del 17 de mayo de 1934 (Villalaín, 1997: 365-377). Sin embargo, las últimas ediciones de dichos manuales tienen una fecha anterior al inicio de la Segunda República.

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

FIGURA 1. Distribución temporal de los manuales escolares



Fuente: elaboración propia, a partir de las fuentes reseñadas.

Los manuales de 1922 y 1929 (*Notas breves de Historia de España* y *La patria española*, ambos de Solana) son ediciones anteriores a ejemplares contemplados en la muestra (de los años 1931 y 1933), con el objetivo de comparar la variación de contenidos entre ediciones.

Además, el manual *Historia de España. Iniciación*, de Hernández, no aparece fechado en ningún fondo consultado. Se conoce que en el año 1930 apareció la primera edición (Mainer, 2009: 191). Sin embargo, el ejemplar consultado ya habla de la proclamación de la Segunda República: “Todo el pueblo de Madrid, y España entera, gritaron el día 14 de abril de 1931: ¡Viva la República!” (Hernández, s. f.: 128). De ello se deduce que se trata de una reedición posterior, modificada para recoger la instauración de la Segunda República, motivo por el cual se ha incluido en la muestra.

En lo que respecta al lugar de edición de los manuales, Madrid y Barcelona acumulan la mayoría de manuales, con doce y nueve ejemplares, respectivamente. En Valencia se editaron tres, mientras que en Burgos, Palencia, Palma de Mallorca, Santiago, Zaragoza y Zarautz se publicó un manual

por cada ciudad. Uno de los manuales, *¡Casa mía! ¡Patria mía!*, de Fabiani (1932), fue editado en dos ciudades: Barcelona y Zaragoza.

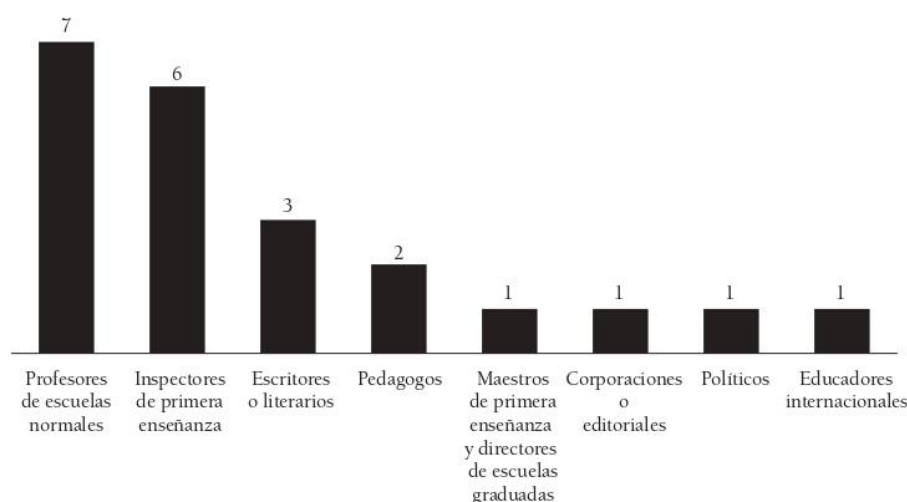
Las lenguas en que fueron escritos los manuales son también un indicador para conocer más sobre la identidad nacional de la época. De ellos, veinticinco fueron escritos en castellano, dos en catalán, uno en vasco y otro en gallego. Los manuales responden en una gran parte a la materia de *Historia* (veintidós manuales), seguida de *Lecturas* y de *Educación social y cívica* (tres manuales cada uno) y *Geografía* (un manual).

Sobre las profesiones de los autores, de los que se ha hallado información, la mayoría se dedicaba a la docencia en las escuelas normales y a la inspección de enseñanza primaria (siete y seis autores en cada profesión, respectivamente). Por detrás quedan los escritores o literarios y los pedagogos (con tres y dos autores, respectivamente). Finalmente, tanto maestros de primera enseñanza y directores de escuelas graduadas, como corporaciones o editoriales, políticos y educadores internacionales están representados por un único autor por categoría. Además, todos ellos son varones.



## La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española

FIGURA 2. Profesión de los autores



Fuente: elaboración propia, a partir de las fuentes reseñadas.

Por último, en lo relativo al número de ediciones, de aquellos manuales en los que se ha especificado, el más editado fue *¡Casa mía! ¡Patria mía!*, de Fabiani (1932), con hasta seis ediciones. Tres manuales fueron editados hasta en cuatro ocasiones: *Historia de España en lecturas para niños*, de Rodríguez (1931); *El niño republicano*, de Seró (1932), y *La patria española*, de Solana (1933). Con tres ediciones se encuentran *Glorias nacionales*, de Fernández y Sánchez (1925), y *Lecturas ciudadanas*, de Fernández (1933). El resto de manuales fueron editados en una o dos ocasiones.

### Análisis de contenido

#### La concepción de España y su ciudadanía

Considerando los modelos de identidad nacional propuestos por la profesora M<sup>a</sup> del Mar del Pozo (2000), se aprecian en la muestra dos grandes concepciones de identidad nacional.

Un primer modelo, de carácter conservador, viene representado por algunos manuales publicados

durante la dictadura de Primo de Rivera, por autores como Solana (1922, 1929, 1931, 1933) o Gil (1927). En sus obras, se pueden observar referencias a términos como *patria* o *raza*, con connotaciones religiosas: “queriendo yo un día saber qué es la patria, me dijo un anciano que mucho la amaba: ‘La patria se siente: no tienen palabras que claro expliquen las lenguas humanas’ [ ] Quizá, unidos todos, se digan mañana: Mi Dios es el tuyo; mi patria, tu patria” (Gil, 1927: 32-36). En esta misma línea, Solana (1933) expresa en su obra el sentimiento patriótico:

“Ama mucho a tu Patria y llévala siempre en el corazón y a flor de los labios. El cariño que le debemos es superior al que se guarda a los padres: considera y ve si es alto y noble. Defiéndela de toda clase de atropellos y no dudes en sacrificar, si es menester, por ella, tu propia vida. Así es como podrás mostrarte verdaderamente digno ante tu conciencia y enorgullecerte de haber nacido en España” (Solana, 1933: 186).

Además, este modelo conservador también trajo consigo ideas tendenciosas y estereotipos

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

sobre la sociedad española de algunas regiones, como Castilla la Vieja: “Es el castellano viejo, hombre de buen corazón y de muy sana intención. Para dar un buen consejo; no es hombre de gran despejo, es algo lerdo y mohíno” (Gil, 1927: 162).

La concepción de la sociedad española queda definida en este modelo de la siguiente manera: “Los españoles se han distinguido por su amor a la independencia, por su sentimiento religioso, por la viveza de su ingenio y la grandeza del alma en las desgracias” (Solana, 1931: 5). Por tanto, se asocia la idea de ciudadanía a la defensa de España con tintes religiosos, aludiendo a sus sentimientos y a su alma.

Este modelo no es el único hallado en la muestra. Prácticamente la mitad de los manuales recogen un modelo de corte progresista, que alude a términos como la *nación* y la *ciudadanía*. Es representado por autores como Hillyer (1925), Thomas (1925), Seró (1932), García y Medina (1934), González (1935) o Torres (1935). En este modelo también se encuadran autores de obras regionalistas gallegas y catalanas como Villar (1932), Soldevila (1933) o Bague y Vicens (1936). Cabe destacar la figura de Daniel González Linacero, en cuyo manual *Mi primer libro de Historia*, publicado por primera vez en 1933, se parte de un relato desde la propia familia a la familia humana, dando la sensación de no estar hablando de ningún país y, por tanto, obviando los temas españoles (Boyd, 2000, 2013). Los manuales de esta corriente se caracterizan por un marcado carácter de descentralización, como así lo muestran manuales como *Progreso* de Torres (1935), que abarca temas totalmente novedosos, como las exposiciones internacionales de Barcelona y Sevilla.

En este modelo aparece arraigado el concepto de ciudadanía. En el caso de García y Medina (1934) hablan ya de este concepto en la época del Cid:

“En Valencia vivió el Cid como un soberano, hasta su muerte, pero siempre considerándose

vasallo de Castilla, que para el héroe nacional significó, sin duda, España, pero una España unida, pues el Cid representa en su tiempo un fuerte deseo de espíritu colectivo, de cohesión social entre sus conciudadanos, de colaboración” (García y Medina, 1934: 98).

La concepción de la sociedad española también pasa por la de *pueblo* que convive en un mismo espacio. Además, el término *patria* persiste, si bien con un significado diferente al del modelo conservador:

“Mi Patria, España, se rige desde el día 14 de abril de 1931 por el sistema de gobierno político llamado republicano. Así, pues, nuestra España es una República, esto es, un pueblo que se gobierna por sí mismo, con los poderes que él crea, que salen de su seno, por el imperio de su propia soberanía, porque es dueño absoluto de su voluntad, porque es libre, más que libre, libérrimo” (Seró, 1932: 9-10).

Finalmente, se podría hablar de un tercer grupo, de carácter neutro. En estos manuales el contenido es aséptico. Está representado por los manuales valencianos de Cosín (1931a, 1931b) y de Reparaz (1931), los cuales narran la historia de forma sintetizada y neutral.

#### *Nacionalismos periféricos*

En lo que respecta a la presencia de las regiones españolas donde se desarrollaron nacionalismos periféricos, se aprecia cierto protagonismo de las mismas. La que recibe mayor presencia es Cataluña, la cual aparece en diecisiete de los veintinueve manuales de la muestra. A continuación, Galicia aparece en siete manuales, seguida del País Vasco, con seis.

Dentro de la muestra, se han incluido manuales de procedencia catalana, vasca, gallega y valenciana, algunos de ellos en sus propias lenguas. En estos manuales, fundamentalmente dedicados a repasar sus propias historias y elementos



## La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española

diferenciales, se advierte un sentimiento de tristeza cuando quedan completamente incorporadas dentro de España:

“Era ben trist. Catalunya havia perdut les seves institucions nacionals; a les sessions de les corporacions públiques, en lloc de parlar català, es parlava castellà; tots els documents es redactaven en aquest idioma; a les escoles, els nens, no n’aprenien d’altre; els literats escrivien els versos, i les novel·les, i les comèdies i drames, en castellà” (Soldevila, 1933: 184).

“Moi pouco interés ofresce a Historia galega á partire dos sucesos que fican relatados nos capi-dos denantecedentes. En realidá se pode decire que xa a Galicia, dende iste momento, deixa de tere historia propia, una verdadeira i-escrusiva historia sua como corresponde decote a una entidade natural dotada de vida e fisonomía características e orixinaes, para non terexa no sucesivo máis historia” (Villar, 1932: 223).

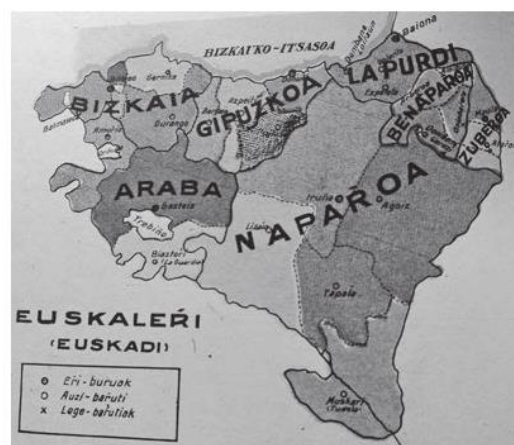
Además, aparece un sentimiento de hermandad entre las propias regiones nacionalistas:

“Por tal manifiesto [el realizado por la Liga Regionalista Gallega], é a Galicia a primeira terra da Península que fai una afirmación rexionalista, afirmación que logo ten eco en Cataluña i esperta nos peitos cataláns una arela de liberdade que xa non os deixa nunca. O rexionalismo galego, pois, é orixinal. É o precursor de todol-os outros rexionalismos ibéricos” (Villar, 1932: 302).

En lo que respecta al nacionalismo vasco, se aprecian ciertos matices significativos. En el manual *Lutelestia iru malatan: euskerazko lenengo mala* se dice textualmente: “*Naparoa, Araba, Bizkaiata Gipuzkoa orain España’ko erkidiak dira*”<sup>1</sup> (Iturrriotz, 1932: 46). Además, se mencionan y describen ciudades como Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga, Bilbao o Zaragoza, pero ninguna ciudad castellana.

Además, en los manuales se pueden observar ilustraciones muy significativas sobre la concepción de sus regiones.

IMAGEN 1. Concepción geográfica de Euskadi



Fuente: Iturrriotz, 1932: 38.

No obstante, si bien es cierto que el aperturismo y el reconocimiento en los manuales a estas regiones es una realidad, se aprecia de un cierto interés por recalcar la unidad nacional, llegando a concebir el regionalismo como aquello “que consiste en la aspiración de varias regiones a gobernarse por sí mismas, en aquello que les es propio y peculiar, pero conservando la unidad nacional” (Fernández, 1933: 10).

#### Mapas, imágenes, dibujos o representaciones gráficas

Uno de los principales objetivos que desde la política educativa republicana se recomendó para la elaboración de los manuales escolares en 1934 fue aspirar a textos con ilustraciones atractivas (Villalán, 1997).

En este caso, se detecta también la presencia de los modelos de identidad nacional señalados anteriormente. Por una parte, el modelo conservador incluye ilustraciones sobre políticos, religiosos o vestimenta militar, recogiendo así una historia de carácter político,

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

mientras que en los manuales progresistas se observan ilustraciones que representan la sociedad rural y la clase trabajadora, bajo una historiografía social.

Las ilustraciones fueron objeto de gran interés para las autoridades. El caso más significativo fue *La patria española*, de Solana (1929, 1933), aprobado por el primer listado republicano, si bien se pidió, entre otros cambios, que se sustituyera la portada (Villalaín, 1997). De una edición a otra se modificó el escudo que ocupaba la portada, pasando del monárquico al republicano. El cambio fue puramente estético, pues el marcado carácter conservador del autor siguió presente.

**IMAGEN 2. Comparación de las portadas de *La patria española***



Fuentes: Solana, 1929 y 1931.

Sin embargo, los manuales no eran excesivamente atractivos como se dispuso en 1934. Casos como el de Reparaz (1931) o Villar (1932) resultan llamativos por su ausencia absoluta de imágenes más allá de la portada.

#### *Personajes y etapas históricas*

Como viene ocurriendo con el resto de categorías, la presencia de los personajes varía en función de la concepción de identidad nacional. Si bien en el modelo conservador los manuales se

detienen en la sucesión de reyes, religiosos y militares, el modelo progresista trajo consigo nuevos personajes.

En este sentido, destaca la figura de Fernández y Sánchez (1925), quien en su manual *Glorias nacionales* recoge personajes novedosos. El autor agrupa a los personajes en secciones, como eclesiásticos, monarcas, militares, políticos, y añade una sección de mujeres ilustres, bellas artes, música, artistas dramáticos, enseñanza, producción y literatura y ciencias, siendo esta última la más amplia.

Relacionado al ámbito educativo, destaca la aparición de Giner de los Ríos hasta en tres manuales: “Los niños españoles le deben el homenaje de recordar su nombre como prototipo de maestro y amigo” (García y Medina, 1934: 211).

Finalmente, respecto a las etapas, si bien autores como González Linacero (1935), que rompe con la cronología a través del método “cíclico” (Boyd, 2000, 2013), en la inmensa mayoría del resto de manuales de la muestra se sigue un mismo patrón: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea.

#### *La presencia de la mujer*

La aparición de la mujer y su papel en los manuales no queda exenta de la dualidad conservadora y progresista, si bien en esta sección las diferencias resultan menos evidentes.

Desde el modelo conservador, la presencia de la mujer se reduce al papel de las reinas, las santas y las heroínas. Sin embargo, otros como Fernández y Sánchez (1925) incluyen en sus manuales secciones dedicadas exclusivamente a mujeres que han desempeñado otros papeles en la historia, tales como actrices (Matilde Díez) o escritoras (Rosalía de Castro o Concepción Arenal), escapando así del modelo tradicional.

Uno de los casos más llamativos ha sido el hallado en el manual vasco *Lutelestia iru malatan*:



---

La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española

---

*euskerazko lenengo mala*, de Iturriotz (1932). En él, se dedica un apartado a la sociedad vasca, donde se destaca el papel de la madre.

IMAGEN 3. Amama



Fuente: Iturriotz, 1932: 42.

Sin embargo, es importante destacar que incluso autores que en otras categorías han resultado muy innovadores, en el papel de la mujer son más conservadores:

“El padre trabaja en el taller, en la fábrica, en la oficina, en el campo donde gana un sueldo con que sostener a su familia. La madre cuida de sus hijos, los cría, los viste, prepara la comida, limpia la casa, cose las ropas...” (González, 1935: 13).

Por tanto, si bien se producen avances en el reconocimiento del papel de la mujer en actividades intelectuales y profesionales, se da una convivencia de los modelos, persistiendo en

algunos casos la diferenciación en los roles de género.

## Conclusiones

El manual escolar se ha presentado como un instrumento de recogida de información y de análisis de contenido valioso, si bien no es homogéneo. Detrás de cada manual se encuentra un autor diferente, y su ideología queda impregnada en las páginas de cada texto, por lo que cada libro es diferente a los demás, aunque puedan detectarse patrones de convergencia y divergencia.

Respecto a los autores, es importante destacar que el grado de compromiso con la adaptación difiere considerablemente de unos a otros. Si bien en algunos se pueden advertir tendencias aperturistas, en otros, los cambios son puramente estéticos. Además, se da la existencia de un tercer grupo neutral, que equilibra la presencia de dos modelos antagónicos.

La llegada de la Segunda República desarrolló un modelo progresista, que convivió con el modelo conservador en todos los ámbitos analizados. Su llegada trajo consigo un mayor aperturismo a la concepción de España, a los regionalismos, a la representación y aparición de nuevos personajes y etapas, y una mayor presencia de la mujer. No obstante, persistieron hasta en los manuales más aperturistas las diferencias de género.

Finalmente, se pone de relieve la pluralidad de los textos durante la Segunda República. La posibilidad de que el profesorado pudiera escoger manuales con ideologías y mensajes tan diferentes, enriquece la diversidad y la libertad de conciencia, rompiendo con la política del texto único.

La Segunda República se constituyó tan rápido como desapareció, y su breve duración no permitió la continuidad de la pluralidad, es decir,

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

de la convivencia de modelos de enseñanza tan distintos, ya que “cuando los españoles se lanzaron a luchar unos contra otros, no sólo lo hicieron para decidir el futuro de la nación, sino también para definir el significado de su

historia” (Boyd, 2000: 205). Asimismo, también fue un periodo con episodios de depuración y censura poco explorados, que abren un nuevo horizonte a la investigación en la historia de la educación.

## Notas

\* El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación titulado “La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)”. Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad I+D, número de referencia: EDU-2014-52498-C2-1-P.

<sup>1</sup> En castellano: “Navarra, Álava, Vizcaya y Guipúzcoa ahora son parte de España”.

## Referencias bibliográficas

- Badanelli Rubio, A. M. (2008). Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 137-169.
- Bejarano Franco, M., y Rodríguez Torres, J. (2013). Redimensión de las ideas pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga desde una visión educativa aplicada. *Historia y Comunicación Social*, 18, 489-501. doi:10.5209/rev\_HICS.2013.v18.44344.
- Beramendi González, J. (2003). Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 2, 53-82.
- Boyd, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Boyd, C. (2013). Los textos escolares. En J. Álvarez Junco (ed.), *Las historias de España* (pp. 439-561). Barcelona: Crítica-Marcial Pons.
- Constitución (1931) de la República Española [en línea]. Recuperado de: [http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931\\_cd.pdf](http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf)
- Escolano Benito, A. (coord.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Pirámide-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- García Puchol, J. (1993). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Herrero Fabregat, C. (2015). Notas sobre la educación en la Segunda República Española. *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 186-191. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/2693/2953>
- Mahamud Angulo, K. (2014). Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research. En P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze y B. Aamotsbakken (eds.), *Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media* (pp. 31-49). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mahamud Angulo, K., y Badanelli Rubio, A. M. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *História da Educação*, 20, 50, 29-48.
- MainerBaqué, J. (2009). *Inventores de sueños. Diccionario bioprofesional de pedagogos y didactas de Geografía e Historia hacia 1936*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.



---

La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española

---

- Ossenbach Sauter, G. (2013). ¿Está agotada la investigación histórica sobre manuales escolares? Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística, a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES. En J. Meda y A. M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (pp. 107-118). Macerata: Edizioni Università di Macerata.
- Pérez Galán, M. (1977). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- Pozo Andrés, M. M. del (2000). *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo Andrés, M. M. del (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 27, 105-135.
- Puelles Benítez, M. de (1997). La política del libro escolar en España (1813-1939). En A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Quiroga Fernández de Soto, A. (2008). Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la Dictadura de Primo de Rivera. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 27, 87-104.
- Rabazas Romero, T. (2001). *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Robledo Hernández, R. (2015). De leyenda rosa e historia científica: notas sobre el último revisionismo de la Segunda República. *Cahiers de Civilisation Espagnole Contemporaine*, 2, 1-15. doi: 10.4000/ccec.5444.
- Valls Montés, R. (2000). La Historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (Enseñanza Primaria y Secundaria). En A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 47-62). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Valls Montés, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Vila Mendiburu, I., Esteban Guitart, M., y Oller Badenas, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Villalaín Benito, J. L. (1997). La II República (1931-1939): la vuelta de la libertad limitada del libro escolar. En J. L. Villalaín Benito (ed.), *Legislación sobre libros de texto (1812-1939)* (pp. 354-388). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Villalaín Benito, J. L. (2001). El proyecto MANES: una aproximación sistemática al estudio de los manuales escolares de los siglos XIX y XX. *Revista Educación y Pedagogía*, 3, 29-30, 85-91.

## Anexos

### Muestra de manuales escolares

- Andrés Cobos, P. de (1935). *Estampas de aldea*. Madrid: Escuelas de España.
- Bague, E., y Vicens, J. (1936). *Història: primers lectures*. Barcelona: Editorial pedagògica Associació protectora de l'ensenyança catalana.

---

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

---

- Capó Valls de Padrinas, J. (1931). *Lo que España espera de vosotros*. Palma de Mallorca.
- Cosin, M. J. (1931a). *Compendio de Historia de España*. Valencia: Imprenta J. V. Pont Ferrer.
- Cosin, M. J. (1931b). *Notas breves de Historia Contemporánea de España*. Valencia: Imprenta J. V. Pont Ferrer.
- Fabiani, G. (1932). *¡Casa mía! ¡Patria mía!* (6ª edición). Zaragoza-Barcelona: Julio Ruiz Romero.
- Fernández Ascarza, V. (1933). *Lecturas ciudadanas* (2ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Fernández y Sánchez, I. (1925). *Glorias nacionales. Vidas de españoles y españolas ilustres* (3ª edición). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- García Martínez, E., y Medina Bravo, M. (1934). *Historia de España*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gil Muñoz, A. (1927). *Hispania Mater. El alma de la raza*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- González Linacero, D. (1935). *Mi primer libro de Historia* (2ª edición). Palencia: El Diario Palentino.
- Hernández Ruiz, S. (s. f.). *Historia de España. Iniciación*. Madrid: Estudio.
- Hillyer, V. M. (1925). *Una historia del mundo para los niños* (2ª edición). Madrid: Estudio.
- Industrias gráficas Seix y Barral Hnos. (1933). *Resumen de Historia de España*. Barcelona: Autor.
- Iturriotz, F. (1932). *Lutelestia iru malatan: euskerazko lenengo mala*. Zarautz: Eusko Argitaldaria.
- Llano, A. (1932). *Compendio de Historia de España*. Barcelona: I. G. Seix y Barral Hnos.
- Llano, A. (1933). *Los héroes del progreso* (2ª edición). Barcelona: Industrias gráficas Seix y Barral Hnos.
- Manrique Hernández, G. (1933). *Educación Moral y Cívica*. Barcelona: Julio Ruiz Romero.
- Reparaz, G. de (1931). *Cómo nació España: primero de la Historia Popular de España*. Valencia: Cuadernos de Cultura.
- Rodríguez García, G. (1931). *Historia de España en lecturas para los niños* (4ª edición). Madrid: Librería y casa editorial Hernando.
- Seró Sabaté, J. (1932). *El niño republicano* (4ª edición). Barcelona: Librería Montserrat de Salvador Santomá.
- Solana, E. (1922). *Nociones de Historia de España*. Madrid: Magisterio Español.
- Solana, E. (1929). *La patria española* (3ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Solana, E. (1931). *Nociones de Historia de España*. Madrid: Magisterio Español.
- Solana, E. (1933). *La patria española* (4ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Soldevila, F. (1933). *Història de Catalunya: primeres lectures*. Barcelona: I. G. Seix i Barral Germans.
- Thomas, A. (1925). *Lecturas históricas. Historia anecdótica del trabajo*. Madrid: Estudio.
- Torres, F. (1935). *Progreso. Lecturas históricas sobre el mundo, la vida y las civilizaciones*. Barcelona: Pedagogía Activa.
- Villar Ponte, R. (1932). *Historia sintética de Galicia* (2ª edición). Santiago de Galicia: NOS Publicaciones Galegas e Imprenta.

## Abstract

---

### *National identity in Spanish textbooks during Spain's Second Republic*

**INTRODUCTION.** The present article wishes to analyse the various national identities which were developed in Spain while the different regional identities were appearing Primary Education during Spain's Second Republic (1931-1936). **METHOD.** In this research, both historic-educational and hermeneutics methodology have been used for the review of the bibliography and a content analysis was carried out in order to explore school text books in



Primary Education, according to a category system with five sections, including national identity and conception of Spanish citizenship, peripheral nationalisms, maps, printing sand drawings, relevant figures and historical periods, and presence of women in text books. The school text books have been consulted from different sources: from the Bartolomé Cossío Museum belonging to the Complutense University of Madrid (UCM), the Spanish National Library, as well as The National University of Distance Education (UNED) MANES' Project and UCM's Education Faculty historical archive. **RESULTS.** According to the five fixed categories listed above, one can clearly identify two coexisting school textbook models within this period which show a dual conception on national identity along the Second Spanish Republic in Primary Education: the conservative and the progressive. Nevertheless, regarding the presence of women in school textbooks, differences between conservative and progressive models are not so evident. **DISCUSSION.** The main point is that the ideology variety arises behind the different school text books and their respective authors, which point out toward teachers' freedom for the selection of school text book. Besides, new investigation paths in education history are opened from this research, regarding censorship and purge in school text books in any educational stage, mainly in Primary Education, during the Spanish Second Republic.

**Keywords:** History of Education, Spanish culture, Textbooks, Nationalism, Identity.

## Résumé

### *L'identité nationale dans les manuels scolaires pendant la Seconde République espagnole*

**INTRODUCTION.** Le présent article propose d'analyser les conceptions de l'identité nationale qui se sont développées en Espagne lors de la résurgence des identités propres de différentes régions dans l'Enseignement Primaire pendant la Seconde République Espagnole (1931-1936). **MÉTHODE.** Les méthodologies historico-éducative et herméneutique ont été employées pour examiner la bibliographie et analyser son contenu afin de vérifier la teneur des manuels scolaires conformément à un système d'unités catégorielles, comprenant l'identité nationale, les nationalismes, les illustrations et les cartes, les personnages, les différentes périodes et la présence de la femme. Ont été consultés respectivement les fonds: le Musée Bartolomé Cossío de l'Université Complutense de Madrid (UCM), la Bibliothèque Nationale Espagnole, les appartenant au Projet MANES de l'Université Nationale d'Enseignement à Distance (UNED) et les archives historiques de la Faculté d'Enseignement de la UCM. **RESULTATS.** À partir des catégories établies, deux modèles coexistant dans les manuels scolaires de cette période et reflétant une dualité dans la conception de l'identité nationale pendant la Seconde République sont identifiés: le conservateur et le progressiste. Cependant, pour ce qui concerne la présence de la femme dans les manuels, la différence entre les deux modèles est moins évidente, car ils coexistent tous les deux au même temps. **DISCUSSION.** On met en lumière l'hétérogénéité idéologique qui se cache derrière les manuels et leurs auteurs, ce qui met en relief la liberté du corps enseignant pour faire le choix des manuels scolaires. En outre, on ouvre des nouvelles voies de recherche sur l'épuration et la censure des manuels scolaires pendant la Seconde République espagnole qui intéressent particulièrement à l'histoire de l'éducation.

**Mots-clés:** Histoire de l'éducation, Culture espagnole, Manuels scolaires, Nationalisme, Identité.

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

---

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Carlos Sanz Simón (autor de contacto)**

Alumno de Doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación "Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades". Colaborador honorífico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la mencionada universidad durante el curso académico 2016-2017. Graduado en Pedagogía y Máster en Investigación en Educación.

Correo electrónico de contacto: csa02@ucm.es

Dirección para la correspondencia: C/Rector Royo Villanova, s/n. 28040, Madrid.

### **Teresa Rabazas Romero**

Profesora titular de Universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UCM. Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UCM con la obtención de Premio Extraordinario de Doctorado. Ha desarrollado como líneas principales de investigación el análisis de los manuales como objeto y fuente de conocimiento de la cultura escolar en la España contemporánea, así como el análisis del currículo desde una perspectiva de género.

Correo electrónico de contacto: rabarom@ucm.es

#### 4.1.3. Conclusiones parciales

El estudio de la cuestión identitaria en los textos escolares del periodo republicano ha mostrado la convivencia de dos discursos principales y de carácter antagónico que se han replicado en las categorías de análisis establecidas. Frente a un modelo denominado como progresista, que parte de una revisión histórica vinculada a elementos culturales, asentada en conceptos como la ciudadanía y que reivindica la soberanía del pueblo español, se encuentra un modelo de carácter conservador, asentado en el pasado glorioso de España y su vinculación con la religión católica. Estos modelos se replican en el resto de categorías analizadas, con una tensión palpable en lo relativo a los nacionalismos periféricos o alternativos –en los cuales los modelos transitan entre la historia regional y el énfasis en la unidad con un tibio reconocimiento–, las ilustraciones y el material gráfico –reflejando elementos como la sociedad rural y trabajadora frente a la representación de personajes políticos, religiosos o militares–, los personajes y etapas –donde ocurre algo similar a lo reflejado en la categoría anterior, y con un recorrido histórico que oscila entre lo cíclico y lo cronológico– y respecto a la presencia de la mujer –con modelos de mujeres pertenecientes a la esfera artística e intelectual frente a estereotipos de mujeres vinculadas a la monarquía y la religión–.

En definitiva, la tensión política se ha trasladado al contexto de esta investigación a través no sólo de los modelos, sino también de la propia censura de los textos escolares, como ha podido comprobarse con los casos de Virgil Mores Hillyer y Albert Thomas. En este sentido, del desarrollo de ambos estudios se desprende que la purga de los textos escolares, durante el bienio cedista y su posterior reaceptación durante el gobierno del Frente Popular, refuerzan la idea inicialmente expuesta sobre la complejidad de este periodo, con una tensión que, como se ha observado, se trasladó al ámbito educativo.

El trágico desenlace de este creciente antagonismo tuvo como consecuencia la irrupción de la guerra civil española en el verano de 1936, una época con una importante carga identitaria –y discursiva– cuya transmisión en las escuelas es abordada en el siguiente bloque de resultados.



## 4.2. Bloque II. Italia mira hacia España. Identidad nacional y alteridad en la recepción de la *Guerra di Spagna* en la enseñanza elemental italiana del fascismo (1936-1943)

### 4.2.1. Introducción

El segundo bloque de resultados de esta tesis doctoral continúa el estudio cronológicamente, situándose en el marco de la guerra civil española. Si en el caso de la Segunda República se hacía mención a la complejidad de este periodo, en el caso del conflicto bélico español la situación se repite. Se trata de un acontecimiento con múltiples variables en juego: dos bandos enfrentados con dos concepciones de país radicalmente opuestas, detonada en un momento histórico en el que el resto de identidades alternativas dentro del Estado habían encontrado un respaldo administrativo y legal para constituirse, reconociendo así su derecho a conformarse en autonomías y sus elementos culturales elementales, como el caso de la lengua. Además, y como se ha comprobado anteriormente, desde la esfera social la mujer se encontró en un momento histórico en el que comenzaron a introducirse discursos que evidenciaban modelos caracterizados por la emancipación, así como el desarrollo personal y profesional.

Desde una perspectiva curricular se ha observado cómo en el periodo republicano se dieron dos discursos que reflejaban modelos identitarios diferentes que, de algún modo, parecían manifestar esta tensión. En el caso de la contienda se plantea igualmente un estudio que parte de los manuales escolares, pero se plantea desde el enfoque transnacional del fascismo italiano. Esta decisión parte de una necesidad en el campo de la historia de la educación por conocer la repercusión o internacionalización de un acontecimiento de carácter trascendental para la historia de España en el extranjero.

El conflicto civil fue una guerra de ámbito doméstico o nacional, pues tuvo lugar exclusivamente en el territorio de España, pero las repercusiones e implicaciones de esta fueron más allá de las fronteras del Estado. En este caso, la elección de Italia se justifica ya que fue uno de los principales aliados del bando sublevado de Francisco Franco –junto a la Alemania nazi de Hitler–, representando un régimen aliado e ideológicamente en sintonía. Sin embargo, la elección de este país frente al caso alemán se justifica porque la dictadura de Benito Mussolini fue la que más esfuerzos puso en ayudar a Franco (Payne, 1998; Casanova, 2014). Por último, no hay que olvidar que, como se verá posteriormente, la afinidad cultural y el pasado compartido entre España e Italia hacen de este caso un elemento de interés para la investigación.

Como se indicó en la revisión bibliográfica, este estudio toma como referencia los trabajos de Ascenzi (2009a) y Ascenzi & Sani (2005, 2009), vinculados en parte o en su totalidad, a la cuestión curricular durante la dictadura fascista del Duce, desde el análisis de contenido y legislativo. A nivel metodológico, hay que señalar nuevamente los trabajos de García (1993) y Rabazas (2001b) como estudios que han contribuido a la categorización y sistematización de la información encontrada en los textos escolares (ver Anexo I). En este sentido, hay que puntualizar que, en este segundo bloque, la temporalidad que se fija parte

de 1936, año en que da comienzo el conflicto bélico, y finaliza en 1943, año en que Mussolini dejó de ostentar la presidencia del Consejo de Ministros de Italia.

Dentro de este contexto, este bloque aspira a resolver dos objetivos específicos. Por una parte, descubrir el grado de internacionalización de la guerra civil española en la enseñanza del fascismo italiano. A este objetivo se responderá a través de la publicación *The reception of the Spanish Civil War in the Italian elementary school during fascism (1936-1943)* (“La recepción de la guerra civil española en la escuela elemental italiana durante el fascismo, 1936-1943”), publicado en 2020 con el profesor –y codirector de esta tesis doctoral– Juri Meda, de la Università degli Studi di Macerata, en la revista *History of Education & Children’s Literature*. En él, se emplea como fuente principal el manual escolar de distintas asignaturas como la Historia, las Lecturas, la Geografía o las enseñanzas de carácter patriótico, aglutinadas la mayoría de ellas en un mismo volumen editado por cursos escolares, dada la política del texto único del régimen fascista. La muestra de textos analizados es de 27 ejemplares. No obstante, en este caso se hacen uso de otras tres fuentes complementarias con la finalidad de conocer mejor la repercusión de este conflicto bélico: las portadas de los cuadernos escolares, la prensa infantil y la literatura infantil (ver Anexo III). Para su análisis, se establecen tres categorías de estudio que parten de tres acepciones de la guerra vinculadas al discurso identitario: la guerra entendida como una lucha de identidades, profundizando en lo referente a los bandos y valores; la guerra concebida como una lucha militar, haciendo énfasis en los recursos armamentísticos; y, finalmente, la guerra como una representación de la barbarie, poniendo de relieve las consecuencias emocionales, sociales y culturales del conflicto bélico.

De la consecución de este estudio surgió una segunda investigación. Dada la abundante información recabada sobre el conflicto, se observó cómo el discurso del fascismo hacía hincapié en representar de forma recurrente al bando republicano, con una serie de estereotipos que, por antagonismo, podrían contribuir a la conformación de la propia identidad. Y así es como se plantea el segundo objetivo específico perteneciente a este bloque: analizar la representación del otro o alteridad como herramienta para la transmisión del discurso identitario y nacionalista. El estudio correspondiente a este objetivo lleva por título *Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la guerra civil española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943)*, publicado en solitario en 2020 en la revista *Historia y Memoria de la Educación*. Hay que señalar que este artículo surgió de una comunicación presentada al XX Coloquio de Historia de la Educación – Congreso internacional de 2019, celebrado en Monforte de Lemos y Orense, por la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE).<sup>36</sup> Para su consecución, se hace uso nuevamente de los 27 manuales escolares del fascismo italiano, y se realiza un análisis de la representación del enemigo, un término que, como se ha señalado anteriormente, parte del concepto de alteridad combatida, introducido por Núñez (2013).

En resumen, con los dos estudios que componen este segundo bloque se busca componer una visión transnacional que refleje la presencia que tuvo este conflicto en las escuelas de un país aliado del que fuera el dictador Francisco Franco. Para ello, se parte de la

<sup>36</sup> Por la comunicación presentada a este congreso internacional –posteriormente publicada como el artículo aquí presentado–, el doctorando recibió el Premio Herminio Barreiro de la Sociedad Española de Historia de la Educación.



concepción de este acontecimiento como una herramienta para la conformación de la identidad nacional y, en contraposición, de la representación del otro o alteridad.

Por último, la relación entre las publicaciones incorporadas en este apartado y los objetivos específicos planteados puede ser consultada en la siguiente tabla:

Tabla 6.

*Relación de publicaciones y objetivos específicos del segundo bloque de resultados*

<b>Publicaciones</b>	<b>Objetivos específicos</b>
3. The reception of the Spanish Civil War in the Italian elementary school during fascism (1936-1943)	Descubrir el grado de internacionalización de la guerra civil española en las escuelas del fascismo italiano y su carácter identitario
4. Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la guerra civil española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943)	Analizar, en este contexto, la representación del otro o alteridad como herramienta para la transmisión del discurso nacionalizador

Fuente: Elaboración propia.





4.2.2. *Publicación 2*

*The reception of the Spanish Civil War in the  
Italian elementary school during fascism  
(1936-1943)*

Carlos Sanz Simón y Juri Meda

History of Education & Children's Literature

vol. 15, n. 1, pp. 693-717

2020



## The reception of the Spanish Civil War in the Italian elementary school during fascism (1936-1943)\*

Carlos Sanz Simón  
Department of Educational Studies  
Complutense University of Madrid  
(Spain)  
csa02@ucm.es

Juri Meda  
Department of Education, Cultural  
Heritage and Tourism  
University of Macerata (Italy)  
juri.meda@unimc.it

**ABSTRACT:** This article attempts to trace the presence and the repercussion of the Spanish civil war in Italian grade schools during the final years of fascism. Beginning with the Italian intervention in the war in 1936, we continue through 1943, when Mussolini ceases to preside the Council of Ministers. In our study we examine textbooks, school notebook covers, children's literature and children's press. Three categories of analysis are used: first, the understanding of war as a struggle of identities and values; secondly, the understanding of war as a confrontation of weapons; and finally, we delve into the emotional, social and patrimonial consequences of the war.

**EET/TEE KEYWORDS:** History of school; National identity; Spanish Civil War; Fascism; Francoism; Spain; Italy; XX<sup>th</sup> Century.

### *Introduction*

Europe was a battle ground for the first half of the 20<sup>th</sup> century. The continent witnessed two kinds of wars: those fought in various countries, with

\* This study was made possible thanks to the concession of a predoctoral contract for research personnel in formation granted by the Universidad Complutense de Madrid and cofinanced by the Banco Santander (Convocation CT17/17-CT18/17).

multiple states and sides, such as was the case with the two world wars (from 1914-1918 and 1939-1945, respectively); and those that, notwithstanding the participation of other powers, were fought within a single country, as was the case of the Spanish Civil War (1936-1939).

Spain's case was especially dramatic. A civil war implies the fracture of a country, a fight between two sides, two national models, two opposing conceptions, in this instance, of what Spain was – or what it was supposed to be. The conflict originated when the general Francisco Franco revolted against the Second Republic, a government that had been voted in democratically in the municipal elections of 12 April, 1931. This was an especially turbulent time in Spanish history, when tensions and changes fueled a complex democratic trajectory in which governments of different ideologies were subjected to myriad internal and external pressures.

The influence and determination of fascist Italy's intervention in Spain during this period deserves special scrutiny, from its half-hearted support of the dictatorship of Primo de Rivera to various initiatives aimed at liquidating the Second Republic to its direct – and in the eyes of some historians, decisive – involvement in the *Guerra di Spagna*, that is, the civil war. Comprehending the course of Spanish politics in the twenty-year span between the dictatorships of Primo de Rivera and Francisco Franco requires us to adopt an international or transnational perspective, especially given the copious literature that approaches the issue from an exclusively nationalist viewpoint. In this sense, Italy and Mussolini were key factors in understanding historical developments in Spain.

The situation was especially harsh in schools. During the war many children were moved to cities and areas that were considered safe, far from the bombing going on near the fronts. The consequences of the war on education have been studied in depth from the perspective of educational historiography in Spain. What we propose is an approach to these events from a perspective that goes beyond the national borders. We believe that by studying the international and transnational dimensions of these historical developments – along with the way they were reflected in curricular contents and their impact on other countries – we can reach a better understanding of these events from the distance afforded by time and place.

With this premise, our study attempts to analyze the way that the Spanish Civil War was presented and received in Italian elementary schools from 1936, when the war broke out, through 1943, when Mussolini ceased presiding the Italian Council of Ministers. To this end, our study resorts to the analysis of school textbooks, notebook covers and children's press and literature<sup>1</sup>. This

<sup>1</sup> The study of the reception in Italy of the Spanish Civil War has been researched above all in the realm of the press and literature. (A.J. Marqués Salgado, *La Guerra Civil española en la literatura italiana: desde el final del conflicto hasta nuestros días*, «Archivium. Revista de la Facultad de Filología», n. 60, 2010, pp. 199-212; Id., *Los brigadistas italianos en la guerra civil española. Un puente entre la realidad y la ficción*, in M.J. Calvo, F. Cartoni (edd.), *El tema del viaje: un*

will help us to achieve a panoramic vision of the significance in Italy of an event that was presented as a conflict of identity, inexorably tied to the legitimization of a fascist dictatorship at a time of profound tensions and with the looming threat of World War II.

With a basis in the historical-educational method, we use as our principal source the school textbooks published in Italy in the time period indicated above. As a complementary source – and one which serves to triangulate the information obtained from the textbooks – we have also analyzed notebook covers as well as the children's press and literature.

In studying these sources we have as a rule applied the technique of content analysis. This technique relies on the creation of content units or categories, a practice we have carried out exhaustively with this material<sup>2</sup>. For the study described here we have three categories of study: the war as a struggle of identities; the war as a military struggle; and the war as a barbarism, focused on the emotional, social and cultural consequences. As a complement to the analysis we have included the study of the images and illustrations included in the same sources, placing an emphasis on the context and the dialogue established between the image and the accompanying text. Our study therefore includes an iconographic analysis, as developed comprehensively by authors such as Peter Burke or Edwin Panofsky<sup>3</sup>.

*recorrido por la lengua y la literatura italianas*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2010, pp. 723-737; M. Matly, *L'image de la Guerre civile espagnole dans la bande dessinée entre 1936 et 1975. Le bande dessinée étrangère et le temps du franquisme*, «Cahiers de civilisation espagnole contemporaine», n. 15, 2015, <<https://doi.org/10.4000/cccec.5922>>).

<sup>2</sup> The following studies, carried out in Spain and in Italy, serve as references: E. Castillejo, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo*, Madrid, UNED, 2001; K. Mahamud, *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*, Doctoral Thesis, Department of History of Education and Comparative Education (Supervisor: Manuel de Puelles Benítez), Madrid, UNED, 2012; R. Sani, *Education, School and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018; R. Sani, A. Ascenzi, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milan, Vita e Pensiero, 2005; C. Betti, G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; R. Sani, «Discovering the best and most ignored Italy». *The regional Almanacs for the primary school introduced by the Gentile Reform and the use of the cultural and natural heritage for the promotion of a national identity and a sense of citizenship*, «History of Education & Children's Literature», vol. 12, n. 1, 2017, pp. 85-113; L. Pomante, «Italy, the land of beauty and art». *The Italian landscape and cultural heritage in the books and the primary school textbooks from the Fascist period to the II postwar period. Between national identity and sense of citizenship*, «History of Education & Children's Literature», vol. 12, n. 1, 2017, pp. 157-211; D. Caroli, *L'insegnamento della storia antica e medioevale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 2, 2015, pp. 321-352.

<sup>3</sup> P. Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001; E. Panofsky, *Estudios sobre iconología*, Madrid, Alianza, 2012.



Regarding the sources used here, the majority were consulted in the *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* (CESCO) at the University of Macerata during 2018 and 2019.

### 1. *Fascist Italy arrives in Spain. The intervention of Mussolini in the civil war*

The arrival of Italian troops in Spain, coinciding with the outbreak of the Spanish Civil War, was remarkably premature. Mussolini's first soldiers, grouped in the *Corpo Truppe Volontarie* (Corps of Volunteer Troops) – referred to by the initials CTV from here forth<sup>4</sup> – marked the beginning of Italy's participation in a war that split Spain in two.

And yet, this was not the first time that Mussolini had set his eyes on Spain. The *Duce* had maintained a cordial relationship with the dictatorship of Miguel Primo de Rivera (1923-1930), who, though himself an admirer of the Italian dictator, did not envision for Spain a fascist state like the Italian one. Nor did Mussolini, at least in 1928, consider that his system could be exported to other countries. Their respective kings, however, seemed to enjoy a closer relationship. Alfonso XIII, then the king of Spain, even commented to his Italian counterpart, Vittorio Emanuele III, that Primo de Rivera was his own Mussolini<sup>5</sup>.

The relationship between the two dictatorships was not long-lived. The fall of the Spanish king in 1930 was followed by a transition that led to the birth of the Second Republic, a democratic regime that governed from 1931 until 1936. Mussolini, who considered this government a satellite of Russian Communism, attempted to subvert it three different times. The first occasion took place in 1932, when he provided arms for the failed coup by general Sanjurjo. Two years later, under the biennial of CEDA (a confederation of conservative parties), he pushed for an alliance of right wing and Catholic political parties considered close to fascist ideals, consisting primarily of Monarchists, Alfonsists and Carlists. This somewhat rag-tag coalition was made up of a diversity of conservative families, making it quite different from Italy, where the fascist movement was concentrated within the *Partito Nazionale Fascista* (National Fascist Party, PNF from here forth). Finally, the last attempt by the *Duce* to do away with the Spanish democracy took place a year later, in 1935, when Mussolini decided to provide direct financial support for the Falange Española de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista – known by its acronym, FE de las JONS. The Phalanx was led by José Antonio Primo de Rivera, the son of

<sup>4</sup> J. Rodríguez Iturbe, *El fascismo italiano. Mussolini y su tiempo*, Chía, Universidad de La Sabana, 2019.

<sup>5</sup> S.G. Payne, *Fascism in Spain (1923-1977)*, Madison, University of Wisconsin Press, 1999.

the dictator who had ruled before rise of the Republic<sup>6</sup>. Mussolini's attempts at abolishing democracy in Spain were unsuccessful – at least the first two –, yet in a sense they laid the groundwork and help explain his future interest in taking sides in the civil war<sup>7</sup>.

When the war broke out the insurgents turned to Germany and Italy for help. Mussolini's initial opposition to providing support seems to have stemmed from the doubts he harbored about the chances of the uprising's success. Additionally, the recent victory of Italian fascism in Ethiopia made the Spanish offensive somewhat of a gamble; the triumphant wave of Italian imperialism risked being tarnished by embarking on a foreign war whose outcome was dubious<sup>8</sup>, especially with France intending – initially – to help the republican government militarily<sup>9</sup>. However, the Italian dictator quickly changed his mind and Italy made a decisive entry into the conflict. Information sources from the Italian military had concluded that the uprising had a good chance of succeeding, and this seemed to make it a worthwhile venture for the Italian regime. Mussolini initially opted for furnishing aerial support to the rebels, contributing in a way that historians such as Paul Preston have described as decisive<sup>10</sup>.

But, what are the real reasons that led the *Duce* to participate directly in the Spanish conflict? The fact is that historians have not come to a consensus, and we find multiple hypotheses and interpretations regarding Benito Mussolini's interest in becoming involved in the war. It seems that his intentions – coming on the heels of his recent victory in Africa – had to do with imperial and ideological motivations<sup>11</sup>, with the opportunity for internationalizing fascism<sup>12</sup> and for demonstrating his objective of creating a satellite-state in the Mediterranean that would serve to counter the influence of the French-British axis<sup>13</sup>.

<sup>6</sup> P. Preston, *Italy and Spain in Civil War and World War, 1936-1943*, in S. Balfour, P. Preston (edd.), *Spain and the Great Powers in the twentieth century*, London, Routledge, 2002, pp. 151-184; I. Saz Campos, *Mussolini contra la II República. Hostilidad, conspiraciones, intervención (1931-1936)*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1986; C. Venza, *La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939)*, in G. Francone, M. Francone (edd.), *Francone. La mirada de Mussolini en la guerra de España*, Zaragoza, Gobierno de Aragón, 2009, pp. 31-40.

<sup>7</sup> As the historian Emilio Gentile has pointed out, the Phalanx, like the rest of the philo-fascist parties and movements that emerged in Europe, came about after the rise of Italian fascism to power. While the goals and ideologies did not all necessarily coincide with those in Italy, they did share a mystical, militaristic concept of politics, and a model of activism that was revolutionary, anti-democratic, anti-liberal and anti-marxist. They also had in common a cult and exaltation of the nation and the race, in which ceremonies and symbolism served to express a distinct identity (see E. Gentile, *Il fascismo in tre capitoli*, Rome-Bari, Laterza, 2010).

<sup>8</sup> Venza, *La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939)*, cit.

<sup>9</sup> Preston, *Italy and Spain in Civil War and World War*, cit.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> Saz, *Mussolini contra la II República*, cit.

<sup>12</sup> Gentile, *Il fascismo in tre capitoli*, cit.

<sup>13</sup> M. Heiberg, *Emperadores del Mediterráneo. Franco, Mussolini y la guerra civil española*, Barcelona, Crítica, 2003; Preston, *Italy and Spain in Civil War and World War*, cit.

If one were to draw a map describing Italy's participation in the Spanish war it would focus on three main lines or fronts. The first of these was the in the south. Early in 1937 there were some 6,000 Italian volunteer troops who, under general Edmondo Rossi, made up the 1<sup>st</sup> Division of the *Milizia Volontaria per la Sicurezza Nazionale* «Dio lo vuole». These soldiers saw their first action in one of the principal battles of the civil war: the Battle of Málaga (from the 3<sup>rd</sup> until the 8<sup>th</sup> of February, 1937). Under the rebel general Queipo de Llano and his subordinate Mario Roatta, the Italians calmed their first great victory when the Andalusian city was taken in a matter of three days<sup>14</sup>.

The battle of Málaga also served as a first contact between Franco's rebel troops and the Italian soldiers. At the conclusion of this first confrontation the Italians were very taken aback by the harsh repression inflicted on the citizens by the insurgent forces:

A very strong point [...] was made in the denouncements that the officers of the Italian army formulated in the days following the conquest of Málaga, describing the tremendously repressive actions that Franco's army and his Falangists were taking against the civil population of Málaga, executing some five thousand of them, with thousands of prisoners in jail for banal reasons, without trials, for simple personal accusations or old quarrels or simply because their ideas were contrary to the national ideology. The Italian army has nothing to do with this cruel repression, beyond the humanitarian intervention of the consul Bianchi<sup>15</sup>.

The next southern battleground was Extremadura, where the first Spanish-Italian military alliance was formed, that of the *Frecce Azzurre* (Blue arrows). It was here that the Pozoblanco offensive took place in March of 1937, with considerably fewer casualties than in Andalusia. Some 41 Italians lost their lives<sup>16</sup>.

The second front in which the Italian CTVs played an important part was in the north. Prior to this, and following on the heels of their resounding victory in Málaga, the rebels and Italians had suffered a defeat in the battle of Guadalajara near the center of Spain. At this point, Franco turned his attention to the northern rim of Cantabria, particularly the Basque provinces and Santander, along with Castilla la Vieja. The CTV, reorganized after its defeat at Guadalajara, intended to occupy the province of Vizcaya under the orders of general Bottari, aided by the Italian aviation under general Mola<sup>17</sup>.

The most tragic event at this stage of the war was the battle of Santander (from the 14<sup>th</sup> of August to the 17<sup>th</sup> of September of 1937). In the attack on this city, which at the time had Castille's only port, the rebel army managed

<sup>14</sup> A. Viñas, J.A. Blanco (edd.), *La Guerra Civil española, una visión bibliográfica*, Madrid, Marcial Pons, 2017; D. Vaquero Pérez, *Creer, obedecer, combatir... y morir. Fascistas italianos en la guerra civil española*, Saragossa, Institución «Fernando el Católico», 2006.

<sup>15</sup> Vaquero, *Creer, obedecer, combatir... y morir*, cit., p. 198.

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> Preston, *Italy and Spain in Civil War and World War*, cit.



to cut the republican territory in two, albeit with many Italian casualties. On September 18<sup>th</sup> the rebel forces took the city and six days later, with the Santoña Pact, the Basque government surrendered to the Italian army. The Basques then arranged for the evacuation to France of their principal leaders. A total of 473 political and military figures boarded two British ships on August 26<sup>th</sup>, but the next day Franco ordered the suspension of the evacuation. Despite promising to honor the conditions of the treaty signed with the Italians, hundreds of summary trials and death sentences ensued<sup>18</sup>. Once again, the cruel repression surprised the Italian army.

The third front was the country's center. One of the crucial battles – if not the most important one – was that of the Ebro (from July 25<sup>th</sup> until November 16<sup>th</sup> of 1938). By this time the relationship between Franco and the head of the CTV, general Bastico, had deteriorated; Franco suspected that the Italians were appropriating arms, while the Italians still resented the treatment that the rebels had inflicted on the Basques. In order to avoid further tensions, Bastico was substituted by general Berti. At this point there were close to 42,000 Italian troops in Spain<sup>19</sup>.

Benefitting from their position in the battle of the Ebro, the Italians prepared a new offensive on the city of Guadalajara, part of a strategy to surround Madrid. The attack was launched from the city of Teruel. It was in the nearby municipality of Alcañiz<sup>20</sup> that the Italian aviation carried out one of its most portentous actions, unleashing some 10,000 kilograms of bombs on a town that at the time had a population of about 12,000 people. About 200 people lost their lives<sup>21</sup>.

From the Ebro the Italian troops headed towards Valencia. They had to abort their mission, however, when the republican troops succeeded in crossing the Ebro River at various points east of Gandesa on the night of the 24<sup>th</sup>-25<sup>th</sup> of July of 1938. In response to the circumstances the CTV was reorganized once again, with Gambara substituting Berti as commander. The most important action taken by Gambara was the Catalan offensive, carried out between the 8<sup>th</sup> and the 24<sup>th</sup> of December, 1938. From the Pyrenees to the Mediterranean, Franco's rebel troops crossed the Cinca, the Segre and the Ebro rivers. At this point the Italians were in Serós. Gambara divided the CTV into three columns: the *Frecce Nere*, who were sent towards Granollers, the *Littorio*, who were dispatched to Girona, and the *Frecce Azzurre*, who remained in the reserve. Although the battle resulted in a victory for the insurgent army, the Italian

<sup>18</sup> P. Preston, *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*, Barcelona, Debolsillo, 2016.

<sup>19</sup> Vaquero, *Creer, obedecer, combatir... y morir*, cit.

<sup>20</sup> J. Casanova, *The Spanish Republic and Civil War*, New York, Cambridge University Press, 2010.

<sup>21</sup> A. Beevor, *La guerra civil española*, Barcelona, Crítica, 2005.

troops suffered nearly five hundred casualties<sup>22</sup>. After the offensive, the Italian soldiers were incorporated into the Ejército del Centro (Army of the Center), situated in Toledo. The CTV then occupied Aranjuez, Ocaña, Albacete and Alicante, and when the rebel army finally entered into Madrid the CTV took Alicante, whose port was full of thousands of fugitives desperate for a way to flee. They did not find it, and Franco did not help their situation; he aborted the evacuation, and the tragic events of Santoña were repeated<sup>23</sup>.

This would be Italy's last intervention in the Spanish Civil War. It was April 1<sup>st</sup>, 1939, two days before the war was officially over. The Italians took part in the victory parade in Madrid before being repatriated to Italy from Cádiz on June 1<sup>st</sup>, with Serrano Suñer as acting minister of Governance<sup>24</sup>. In Naples the troops were greeted by the king, Vittorio Emanuele III and by the minister of foreign affairs, Galeazzo Ciano. A delegation of the troops was met in Rome by Mussolini himself<sup>25</sup>.

All told, 3.796 Italians lost their lives fighting for the insurgent army in Spain. Most of these casualties, 2.262, died in combat on the central front. On the northern and southern fronts they lost 910 and 168 soldiers, respectively. Italy lost 74 soldiers in the Balearic Islands, while those who died in Italy or went missing in action accounted for 382 lost lives<sup>26</sup>.

## 2. *The Spanish Civil War in Italian elementary schools in the final years of fascist rule*

Describing an armed conflict in school material poses a challenge from the point of view of educational policy, requiring great care and consideration in the strategies used. It involves carefully weighing the appropriateness of what the future generation is to be told about their country's actions in a foreign war; in this instance, it is about Italy's taking part in the armed conflict in Spain. In the case of victory, the story is quite simple: a triumphant tale of Italy's decisive contribution to the Spanish war, with the resulting victory and establishment of a political regime that, while not identical, was at least generally akin to Mussolini's fascist project. It is noteworthy that in less than two years the fascists had already begun introducing in their curricular contents the actions and exploits carried out by the voluntary militias in the battles in which Italian

<sup>22</sup> Vaquero, *Creer, obedecer, combatir... y morir*, cit.

<sup>23</sup> J.M. Campo, *La ayuda de Mussolini a Franco en la Guerra Civil española*, Madrid, Arco Libros, 2009.

<sup>24</sup> J.F. Coverdale, *La intervención fascista en la guerra civil española*, Madrid, Alianza Editorial, 1979.

<sup>25</sup> Campo, *La ayuda de Mussolini a Franco en la Guerra Civil española*, cit.

<sup>26</sup> Vaquero, *Creer, obedecer, combatir... y morir*, cit.

soldiers had fought. They did not even wait until the war was finished to narrate and illustrate their fellow countrymen's conquests on Spanish soil.

Based on this premise, the analysis of the sources explained above revolves around three central categories of analysis related to the civil war. The first of these categories deals with the question of identity and of the understanding of the armed conflict as a struggle of ideas and of differing conceptions of the nation. The second category looks at the war from the point of view of a competition of military armament and engineering. The third and final category takes up the question of the war's consequences from an emotional, social and patrimonial perspective<sup>27</sup>.

But first, we would like to offer some reflections regarding the nationalization processes, the educational policies of fascism and the school materials used here. During the 1930s a paradigmatic change took place in the nationalizing aspect of education in Italy. As professor Anna Ascenzi has pointed, beginning in 1934 we find a growing convergence between the sense of national belonging and adherence to the principles espoused by Mussolini's regime; these principles had started to become fundamental elements in the construction of the proper, full-fledged fascist and, by extension, of national identity and patriotic sentiment<sup>28</sup>.

This evolution is reflected in the changes in the contents of school materials, especially in textbooks<sup>29</sup>. In this sense, and in keeping with the observations of professor Ascenzi, Eden McLean appreciates a curricular change from around

<sup>27</sup> The study of emotional discourse in school texts represents an emerging line of research in recent years, one introduced by professor Kira Mahamud (Mahamud, *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959)*. *Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria*, Cit.; M. Somoza, K. Mahamud, H.H. Pimenta, *Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política. Una mirada desde la Historia de la Educación*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 2, 2015, pp. 7-44; A.M. Badanelli, K. Mahamud, *Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975)*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 2, 2015, pp. 125-160).

<sup>28</sup> A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

<sup>29</sup> *Ibid.* As Ascenzi has also pointed out, starting with the academic years 1930-31 Italy imposed the policy of the single text. While school textbooks were subject to this process of standardization, the same was not true of other materials such as notebooks. Although an effort was made to confer uniformity on these as well, it was never carried through. (J. Meda, "Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico". *I controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime fascista*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books. A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, 2 vols., Florence, Polistampa, 2011, Vol. I, pp. 507-552). And while the fascist regime was interested in controlling children's literature, the nature of the source itself implied a necessary variety of readings for children. (M. Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La Scuola, 2012.). What the authorities did strive to do, in the case of both textbooks and notebooks, was to adapt the illustrations to the children's reality, avoiding the unreal representations found in textbooks and notebooks prior to the fascist period. (F. Tancini, *Fiabe illustrate sui banchi di scuola: le copertine dei quaderni tra dittatura e ricostruzione*, in Meda, Montino, Sani (edd.), *School Exercise Books*, cit., Vol. I, pp. 585-602).



the middle of the decade in the approach taken towards nationalization. From evoking its imperial Roman past, we now find an exaltation of Italy's eternal and immortal character. As we will see below, this view is also reflected in the way that the Spanish Civil War is chronicled after the intervention of Mussolini and his fascist regime.

### 2.1 *War as a struggle of identities. Different sides and the values of fascism*

The Spanish conflict represented an opportunity for Mussolini to vindicate and underscore fascism's fight against its enemies: communism and bolchevism. What we have, then, is a struggle of identities, between models and conceptions of a country – and of a continent – at the threshold of the Second World War.

Interestingly, the texts offer reflections on the particular harshness of a civil war. Piero Bargellini<sup>30</sup>, in a book of readings used in the fifth grade, compiled writings about the Spanish war. In the one titled *Logroño* the author reflects upon this fact:

The civil war allows no one to rest, not even the dead. It envies their peace. Of all wars, the civil war is the saddest, the most bitter, the most atrocious. It divides and arms men against other of the same nation, residents of the same city, often even children from the same family. The civil war is fought street by street, plaza by plaza, house by house. It is fought within the country and within families. This is why it is also called an internal war. In fact, in the war of 1938 [*sic*] it was the Spaniards themselves who ruined their own cities. With the same set of hands they destroyed in the war what they had built in peace<sup>31</sup>.

The interpretation of a civil war as a fight between compatriots reflects a struggle of identities. These identities were defined by the features and values that, in this case, Italians and insurgent Spaniards showed in the war against the republicans and their allies.

In this sense, one value that the Italian texts considered fundamental was that of loyalty. Throughout the materials, and particularly in the readings, we find great emphasis placed on fidelity, nobility and a willingness to fight for

<sup>30</sup> Piero Bargellini began as a primary school teacher in 1920, taught intermediate school from 1929 until 1931, served as director between 1931 and 1936 and finally, worked as inspector from 1937 until 1948. A native of Florence, he was fully devoted to the fascist cause. His ideology and writings, which appeared in journals such as «Critica fascista» and «Primato», attest to his profound antisecularism and his harsh critiques of both European liberalism and Russian communism (J. Dagnino, *Faith and fascism. Catholic intellectuals in Italy, 1925-43*, London, Palgrave Macmillan, 2017; F. Leoni, *El disenso católico en Italia durante el fascismo*, «Revista de Estudios Políticos», n. 35, 1983, pp. 235-255).

<sup>31</sup> P. Bargellini, *Logroño*, in Id. (ed.), *Lecture per la quinta classe elementare dei centri urbani*, Rome, La Libreria dello Stato, 1942, p. 118.

one's country and one's family. The text *Le campane di Malaga* [The Bells of Málaga], by Alfredo Petrucci, probes this idea<sup>32</sup>. The story centers around an Italian soldier named Stefano Berta, who has resided in Málaga for the last twelve years. There he had started a family, meeting his wife – who was also Italian – and having a child, Dreuccio. After a brief presentation, the story moves into the context of the Spanish Civil War. And it does so tragically; Stefano's wife, the mother of his child, is assassinated by the republican army – referred to here as the *reds* – while she is praying in a church.

The young man finds himself in a traumatic situation: Dreuccio has no mother, no news from his father and his grandmother is not even aware of what is going on. He takes over the family business, a small cafeteria. One day two soldiers from the *red* army come in and are about to attack the grandmother when Dreuccio plants himself in front of them, in order to protect her. When the soldiers discover that he is Italian, they try to humiliate him by forcing him to say: *Down with Italy*. He refuses and instead says: *Long live Italy*. The story reaches its end when the bells of Málaga begin to chime; the city has just been liberated – or occupied – by the insurgent army and its allies<sup>33</sup>.

This text is illustrative for several reasons. In the first place, it emphasizes the idea of loyalty, to the country as well as to the family. The protagonist is brave enough to stand up to two robust soldiers who are threatening his grandmother and who try to make him humiliate his own country. This value carries considerable emotional weight and induces the reader to identify with the protagonist. We have a child who has lost his mother, who has no news of his father and whose grandmother is missing. In contrast to the bravery shown by the story's main figure, the author projects onto the republican characters qualities that are quite the opposite: cruelty, insensitivity and cowardice. The moral of the story is clear: if children have to fight and put themselves in harm's way for their family or for Italy, they should do so bravely.

A similar moral, albeit with a different plot, can be found in the book of infant literature by Pina Ballario *Ragazzi d'Italia nel mondo* [Italian children in the world]. A fascist critic<sup>34</sup> describes this book as being written with «a pleasant liveliness and sincere sentiment»<sup>35</sup>. This story tells of a young Italian boy who

<sup>32</sup> Alfredo Petrucci, considered one of the preeminent poets and authors of school texts in fascist Italy, was a prolific writer of school literature whose better-known works include *L'italiano nuovo* (1937) and the story analyzed here (E. Brandani, G. Di Genova, M. Duranti, "L'uomo della Provvidenza". *Iconografia del Duce* (1923-1945), Bologna, Edizioni Bora, 1997).

<sup>33</sup> A. Petrucci, *I racconti della sera. Le campane di Malaga*, in Id. (ed.), *L'aratro e la spada. Letture per la III classe dei centri rurali*, Rome, La Libreria dello Stato, 1938, pp. 196-200.

<sup>34</sup> Istituto Nazionale di Cultura Fascista. Sezione di Milan, *Il libro del fanciullo*, «Rassegna di Cultura», n. 3, 1938, p. 83.

<sup>35</sup> Pina Ballario, a renowned defender of Mussolini's cause, was one of the main authors of infant and children's literature during the fascist period in Italy. She enjoyed considerable success after the dictatorship and during the republican period. Her work – generally fiction – includes romantic, colonial and social novels. Children's literature represents an important part of her professional

lives in Barcelona and harbors profound fascist values, despite the fact that his father has no special sympathy for Italy or for Mussolini's fascism. When the boy falls ill, his father undergoes a catharsis of sorts, finding a renewed love for his country and for the fascist cause. Father and son then return to Italy<sup>36</sup>. These values are reiterated throughout the text, with special emphasis placed on the defense of Mussolini's figure and on the social virtues of fascism and the way it takes care of the neediest. The tale's ending coincides with the story of *Grande dramma, piccoli eroi* [Grand drama, small heroes], by Maria Rossi Gentile<sup>37</sup>. Here the main characters are two Spanish children who have been adopted by an Italian couple and educated in a Catholic school. The father joins Franco's movement, while the mother is arrested by the republicans. The two children escape and witness death first-hand, when during a mass they are attending the priest is killed. They are arrested and locked up in a concentration camp with other children, soon to be sent off to Russia. However, they manage to escape and the family is able to leave for Genova, where they are received by Mussolini<sup>38</sup>.

In addition to loyalty and bravery, another virtue that appears repeatedly is religiosity. Catholicism in particular is defended from the perspective of its representing the resurgence of the Roman and Catholic empires<sup>39</sup>. Its patrimonial implications are touched on as well, with the emphasis on the destruction of churches by the republicans and their lack of faith<sup>40</sup>. In Petrucci's story, the mother of Dreuccio is killed while praying in a church<sup>41</sup>. The texts found within the children's literature also stress the importance of defending the Catholic religion. *Voragine rossa* [Red Abyss], by Renzo Chiosso<sup>42</sup>, considered one of the principal works of fascist propaganda in Italian literature, does just this<sup>43</sup>.

production, in which she emphasized its educational function and advocated traditional values such as respect for one's country, religion and the family. (L. Barbera, *L'opera di Pina Ballario*, tesi di laurea in Lettere Moderne, rel. Giovanni Tesio, Università degli studi del Piemonte Orientale, Vercelli, a.a. 2002-2003, disponibile dal 2016 in ebook Kindle col titolo: *Pina Ballario. Lungo viaggio di una scrittrice novarese*; P. Sambuco, *Pina Ballario's Colonial and Travel Writing: Desserts, Breastfeeding and Pleasure as Opposition to Fascism*, «Italian Studies», vol. 73, n. 3, pp. 257-273).

<sup>36</sup> P. Ballario, *Ragazzi d'Italia nel mondo*, Milan, La Prora, 1938.

<sup>37</sup> Maria Rossi Gentile was a Genoan author of children's literature and press articles. She was especially prolific in the 1930s and 1940s and began to publish on her own in 1937. Among her writings, in which patriotic and religious sentiments are central, the best-known are *Un balilla non trema. Storia vera di un bimbo di Liguria* (1937) y *Grande dramma, piccoli eroi* (1938) (see A. Levi, *Storia della "Biblioteca dei miei ragazzi"*, Pisa, Bibliografia e informazione, 2012).

<sup>38</sup> M.R. Gentile, *Grande dramma, piccoli eroi*, Florence, Adriano Salani, 1940.

<sup>39</sup> C. Cottone, *Spagna*, in *Il libro della quinta classe elementare. Aritmetica, Geografia, Scienze*, Rome, La Libreria dello Stato, 1941, p. 162.

<sup>40</sup> Bargellini, *Logroño*, cit.

<sup>41</sup> Petrucci, *I racconti della sera. Le campane di Malaga*, cit.

<sup>42</sup> Renzo Chiosso was an important literary figure as well as a set designer for numerous films, especially between 1913 and 1919; his literary work took on greater importance in later years, particularly towards the end of the fascist period (see R. Poppi, *I registi: dal 1930 ai giorni nostri*, Rome, Gremese, 2002).

<sup>43</sup> Marqués, *La Guerra Civil española en la literatura italiana*, cit.; Marqués, *Los brigadistas*





Pic. 1 and Pic. 2. Cover of *Voragine rossa*, and illustration of the death of the protagonist, Álvaro<sup>44</sup>

The cover itself clearly underlines the important role of religion in defending Spain against the *red chaos* (Pic. 1).

In this story, Álvaro is a young republican who, upon witnessing the savagery of his army, repents and embraces the insurgent cause. In the end he dies, kissing a crucifix (Pic. 2)<sup>45</sup>. The religious theme also appears in the story *Il capellano navarrino* [The Navarran chaplain], contained in the work *La fiammata* [The flame], by Agostino Poma<sup>46</sup>. The story, which takes place in the context of the battle of the Ebro, narrates the exploits of a priest, father Ciordia. After the republicans cut off all contact with other insurgent forces, father Ciordia

*italianos en la guerra civil española*, cit.

<sup>44</sup> R. Chiosso, *Voragine rossa. Una storia commovente di amore e di eroismo. Il Popolo spagnolo muore per difendere la sua fede, le sue tradizioni, il suo onore*, Alba, Pia Soc. S. Paolo, 1939; Chiosso, *Voragine rossa*, cit., p. 161.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> Agostino Poma was a prolific author of infant and children's literature in fascist Italy. In a similar line to those described here, his 1944 work *Giosuè Borsi* stands out. Borsi was an important Italian writer who fought and died in the First World War and whose sacrifice for his homeland fits in perfectly with the stories of father Ciordia and the son of general Moscardó in his work *La fiammata*. (N. Turi, *Raccontare la guerra. I conflitti bellici e la modernità*, Florence, Firenze University Press, 2017).

single-handedly succeeds in crossing the occupied zone to reestablish telephone communications between the rebel factions that have been separated. He accomplishes the mission with serenity and determination and is received with celebration for his deed<sup>47</sup>.

Closely associated with religiosity is the virtue of sacrifice. In a story by Poma titled *Più che l'amore* [More than love], we find what may be the most explicit demonstration of the values espoused by Italian fascism. The tale relates the conversation between general Moscardó, from the insurgent army, and his son, who has been captured by the republicans. After the son tells his father that the republicans will spare his life if his father surrenders, the father, in a demonstration of his loyalty to the rebel cause, responds:

My son, in order to save your life, which means more to me than my own, I am being asked to sacrifice the honor of many soldiers. This is impossible! Can I take such a decision, knowing that all of nationalist Spain would curse my action? My dear son, you are a Spaniard and a Christian. Prepare yourself to die, shouting: Long live Spain! Long live Christ!<sup>48</sup>

This idea is reiterated in the text *L'eroe della Falange* [The heroes of the Phalanx], by Paola Bologna<sup>49</sup>. Here we learn the story of Pedrito Alonso, who participated in the war mainly in Madrid. Like Poma, Bologna shows in many of his passages the value of sacrificing one's life. He states that «Italian soldiers know that moving forward often means offering to your country the supreme sacrifice of your life»<sup>50</sup>. We can see how fascist Italy took care to incorporate into its school materials ideas that would encourage in its students resignation in defense of their country and their family, a mission that they should face with courage, loyalty, religiosity and sacrifice. At the same time, as we mentioned above, these texts provided a studied portrayal of the enemy, who was represented fundamentally by Russian communism. At the conclusion

<sup>47</sup> A. Poma, *Il capellano Navarrino*, in Id., *La fiammata*, Alba, Pia Società S. Paolo, 1940, pp. 163-171.

<sup>48</sup> Poma, *Più che l'amore*, in Id., *La fiammata*, cit., p. 152.

<sup>49</sup> Paola Bologna was an author whose principal activity was in the realm of illustrations, beginning in the 1920s. Her most important contributions were for *Tanti cuori, tanti rubini* by Adriana Enriques (Paravia, 1924), *Il cuore nascosto* by Enrico Carrara (Paravia, 1924) and *La vita che ci fa forti*, by Michele Mastropaolo (Paravia, 1949). *L'eroe della Falange* was published by Anonima Veritas Editrice, a publisher established in 1935 under the presidency of the Società della Gioventù di Azione Cattolica (GIAC). During its early years this publisher mainly produced books and pamphlets of propaganda. After this it became consolidated as a publisher of spiritual, theological and pastoral writings, an activity that began in the 1920s and continues to the present day (G. Chiosso, A.V.E., *Anonima Veritas Editrice*, in Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milan, Editrice Bibliografica, 2008, pp. 46-49).

<sup>50</sup> In fact, towards the end of the story, Pedrito Alonso's best friend and battlefield companion, Alonso, dies. The distress that this causes for the protagonist reinforces the idea of sacrifice as sometimes being necessary for the defense of one's honour and country (P. Bologna, *L'eroe della Falange. Romanzo spagnolo*, Rome, AVE, 1938, p. 58).



of the war, Ezio Bonomi and Luigi Rinaldi brought together two chapters in textbooks – of literature and readings, respectively – about the Spanish Civil War and the figure of the enemy<sup>51</sup>. The first of these, in a section called *I legionari italiani e la guerra di Spagna* [Italian Legionnaires and the Spanish Civil War], states that «the communist territory of Spain continues to be a shameful page in the history of old Europe»<sup>52</sup>. Rinaldi dedicates a reading text to the civil war titled *La guerra di Spagna è terminata* [The Spanish Civil War is over]. The passage contains several allusion to, and attacks against, the enemy:

Russia had incited Spain for the purpose of leading it into evil Bolchevism and its negation of faith, its hatred of healthy energy and of order, its opposition to all decent peoples and civil governments. Having planted hatred in the hearts of innumerable miscreants from the wretched classes in France, England, Russia and Spain, they armed them and sent them off to combat for the red flag<sup>53</sup>.

The text even includes allusions formulated by the *Duce* about the enemy in the Spanish Civil War:

The Bolsheviks pompously declared «Spain will be the tomb of fascism». Mussolini, in the speech he gave in Geneva, responded: «It is infinitely more likely that Spain will be the tomb of communism». As always, He was right<sup>54</sup>.

Fascism not only promoted a set of ideals associated with the insurgence and the Italian troops that children were meant to identify with. It also portrayed those characteristics and values that students should *not* imitate and that were represented above all by Russian communism. These included cruelty, cowardice, Bolchevism, anti-Catholicism, disorder and hate.

<sup>51</sup> Luigi Rinaldi and Ezio Bonomi were two of the most representative authors of the fascist regime. The former, whose stories were used mainly in the subjects of history and readings, was known for his filo-fascist ideology and his exaltations and praises of Mussolini (M. Colin, *Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943)*, «Histoire de l'Éducation», n. 127, 2010, pp. 57-94). Ezio Bonomi was a prolific author of writings. While he continued his school writings after the Second World War, we find in the *Elenco dei libri di testo per le scuole elementari* (1945) a note attached to his name expressing reservations about the author, reservations which presumably have to do with the latent fascism of his texts (AINSMLI, fond «CLN regionale della Lombardia», series «Commissariati», subseries «Commissariato Scuola», folder 79, dossier 271; quoted in: P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milan, FrancoAngeli, 2009, p. 108).

<sup>52</sup> E. Bonomi, *I legionari italiani e la guerra di Spagna*, in *Il libro della quinta classe elementare. Letture*, Rome, Libreria dello Stato, 1940, p. 125.

<sup>53</sup> L. Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», in *Il libro della quinta classe elementare. Letture*, Rome, La Libreria dello Stato, 1939, p. 154.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 155.

## 2.2 *War as a military struggle. Equipment and armament*

With the outbreak of the war and Mussolini's decision to become involved, school texts and materials were quickly brought up to date to reflect the *Duce's* support for Franco. From this point on, textbooks, notebooks, the children's press and children's literature all begin to feature abundant military chronicles and illustrations, while Italian war machinery becomes a source of pride and exaltation for young Italians instructed in fascist elementary schools.

The immediacy of Italy's support for Franco and the emphasis placed on armament can be observed in a text by Ezio Bonomi. His description of the historical event and the challenge it posed to the Italian military culminates in a glorification of their virtues:

As soon as the war for the conquest of the empire was over, a new battlefield appeared for the valiant Italian legionnaires.

Spain was involved in a heroic war of independence against communist intrusion. Italian volunteers rushed to the aid of Generalísimo Franco's extraordinary soldiers: and over the land and sky of Spain the brilliant virtues of the Italian warriors shone once more<sup>55</sup>.

The prompt support for the insurgent army led by general Francisco Franco, together with the praise for the Italian soldiers – accompanied, again, by contempt for the enemy – marked the beginning of the wartime chronicles. In this sense, the three fronts described above where the Italian forces played an important part are fully covered in the school materials at this educational stage. The school texts describe the battles that took place in Málaga – on the southern front –, in Albentosa, Barcelona, Barracas, Guadalajara, Madrid and Tortosa – on the central front – and in Bilbao and Santander – on the northern front<sup>56</sup>. From a geographic point of view, therefore, Italian participation in the civil war was recounted in its entirety.

The subject of arms and armament, on the other hand, was reflected more in the illustrations than in the texts. The school textbooks and literature narrated battles and specific or general events, but without going into excessive detail about the arms, which were dealt with in the illustrations.

With regard to the battles that took place on land, the notebooks include color illustrations (Pic. 3) as well as photographs (Pic. 4). These images show situations of direct combat. In the first image, we see the Italian militia seeking cover in the shrubbery near Cherta, in Castellón. They are carrying rifles and accessories for their munitions. They are also wearing helmets and gloves for their protection. On the back cover of the notebook is a commentary meant to accompany the illustration on the front cover:

<sup>55</sup> Bonomi, *I legionari italiani e la guerra di Spagna*, cit., pp. 125-126.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 126; Partito Nazionale Fascista, *Il primo e secondo libro del fascista*, Rome, Partito Nazionale Fascista, 1942, p. 12.

With the fraternal help of the *Ala Legionaria* [Legionnaire Wing], that descends to a very low altitude to attack the enemy, the legionnaires hold their ground in Cherta against violent attacks without giving an inch, before counter-attacking and sending the reds running, leaving Cherta firmly in the hands of the legionnaires<sup>57</sup>.

The second image, taken on the northern front, shows a photograph of four militiamen in a trench made of bales of straw, their rifles poised. The third image, from the Aragon offensive, portrays a similar scene, with five soldiers holed up in a trench, pointing their rifles towards the horizon<sup>58</sup>.

We can see how the notebooks made an effort to convey the idea of cooperation between Spaniards and Italians on the battlefield. Such images were invariably accompanied by a triumphant, belligerent language that sought to ridicule and humiliate the actions of the republicans and their allies.

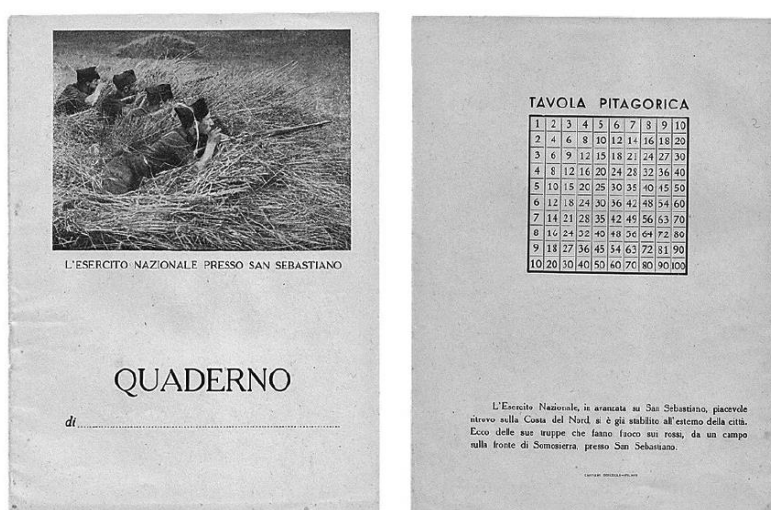


Pic. 3

<sup>57</sup> *Eroismo italiano sui campi di Spagna*, Naples, S.M.I.B.A., c. 1930-1940 (see Museo del Quaderno <<http://www.museodelquaderno.it/>>, quaderno AB406).

<sup>58</sup> *In Aragona*, Milan, Cartiere Donzelli, c. 1938-1943.





Pic. 4

Pic. 3 and Pic. 4. Two notebook covers showing Italian army in combat in Cherta (Castellón, Valencia) and San Sebastián (Guipúzcoa, Basque Country)<sup>59</sup>

Italy's main contribution in the domain of military technology, however, was its aviation. With its base in Mallorca (Balearic Islands) it was, as mentioned above, used on different fronts during the conflict, and in fascist schools and educational materials it was a recurring theme. It was especially conspicuous in the children's press<sup>60</sup>. In 1938 and 1939 the «Corriere dei Piccoli»<sup>61</sup>, published two weekly comics titled *L'eroe di Villahermosa* [The hero of Villahermosa],

<sup>59</sup> *L'esercito nazionale presso San Sebastiano*, Milan, Cartiere Donzelli, c. 1937-1943; *Eroismo italiano sui campi di Spagna*, cit.

<sup>60</sup> As Michel Matly notes, the Spanish Civil War did not receive in the Italian children's press an especially massive divulgation, due principally to the influence of imports from the United States, which were prohibited in July of 1938 (see Matly, *L'image de la Guerre civile espagnole dans la bande dessinée entre 1936 et 1975*, cit.).

<sup>61</sup> Founded in 1908, this publication was directed by Silvio Spaventa Filippi as part of the *Corriere della Sera*. The children's edition of Spaventa sought to promote «enthusiasm, the chance to dream, to have fun, to believe in fantasy and in positive feelings» (G. Bono, A. Castelli, *Gli anni del "Corriere dei Ragazzi". Quando il "Corriere dei Piccoli" diventò grande*, Milan, BUR, 2009, p. 13).



Pic. 5. Detail of Italian aviation in the Balearic Islands in *Il nibbio delle Baleari*, in the «Corriere dei Piccoli»<sup>64</sup>

and *Il nibbio delle Baleari* [The miracle of the Balears], written by Giubra and illustrated by Vittorio Cossio<sup>62</sup>. Of these two, the second in particular focuses on Italy's aerial participation over the islands, with two images of their aircraft in combat (Pic. 5)<sup>63</sup>.

Aerial warfare also appears in children's literature, and in stories such as *La fiammata* and *L'eroe della Falange* aviation plays a central role. The cover of the first of these shows an Italian airplane crashing into a mountain, with a plume of smoke that seems to suggest the colors of the insurgents' flag (Pic. 6). The second publication features illustrations at the beginning of each chapter. One of these, shown below, is a print of a combat plane flying by a town that has been taken by Franco's rebels (Pic. 7).

<sup>62</sup> Giubra was the nickname of Giuseppe Brancolini, a recognized writer who despite his production for the children's press, was known above all for his activity as a composer, with works such as *Redenzione! Inno a Trento e Trieste* (1915), *Novella di Natale* (1930) o *Mamma, il tuo cuore!* (1931). Vittorio Cossio was an important illustrator for the children's press in Italy. He and his brother Carlo Cossio began their work as illustrators for children's books in 1928, contributing to magazines such as «Rin-Tin-Tin», «Primarosa», «Corriere dei Piccoli». His best-known stories were *Furio Almirante* (1941) and *Raff, Pugno d'Acciao* (1945) (see M. Horn, R. Marschall, *The World Encyclopedia of Cartoons*, 2 vols., Chelsea House Publishers, 1983).

<sup>63</sup> Both *L'eroe di Vallehermosa* and *Il nibbio delle Baleari* dealt with wartime situations in the Spanish context. The illustrations in the latter tale highlight the military aspect and continue to chronicle the conflict through to Franco's victory. These publications had a considerable repercussion, and Umberto Eco himself tells of how, before learning to read, he pored over the illustrations of *Il nibbio delle Baleari* (see U. Eco, *Il superuomo di massa. Retorica e ideologia nel romanzo popolare*, Milan, La nave di Teseo, 2016).

<sup>64</sup> Giubra, V. Cossio, *Il nibbio delle Baleari*, «Corriere dei Piccoli», vol. XXXI, n. 16, 16 April 1939, p. 16.



Pic. 6 and Pic. 7. Cover of *La fiammata*, by Agostino Poma, and a print heading the chapter of the work *L'eroe della Falange*, by Paola Bologna<sup>65</sup>

And finally, the school notebooks give us a good idea of the importance attached to Italian aviation at this stage of the childrens' schooling. It was common for the notebook covers to feature battle scenes of the Italian planes in action (Pic. 8 and Pic. 9).

In summary – and coinciding with the story by Ezio Bonomi – school materials focus principally on situations of direct attacks by land and air. The maritime domain is limited to images of republican ships under attack by the Italian aviation (Pic. 9).

<sup>65</sup> A. Poma, *La fiammata*, Alba, Pia Società S. Paolo, 1940; Bologna, *L'eroe della Falange*, cit., p. 95.





Pic. 8 and Pic. 9. Cover of the notebooks *Regia Aeronautica Italiana. Bombardatori legionari* (Turin, Carlo Ranotti & C., c. 1930-1940) and *Battaglia aereo-navale nei cieli di Spagna* (Naples, S.M.I.B.A., c. 1930-1940); see Museo del Quaderno <<http://www.museodelquaderno.it/>>, quaderni AA868 and AB408

### 2.3 War as barbarism. The emotional, social and cultural consequences of a civil conflict

The materials used for schooling children in the final years of Italian fascist rule give us a clear idea of the interest that Mussolini's regime had in creating a triumphal atmosphere at the conclusion of the civil war. However, many of the texts go a step further, relating the aftermath of each battle. We find descriptions of chaos and anguish, of the devastating scenarios and dire poverty that are a direct result of the war. The texts tell of broken families – albeit always from the perspective of the Italian intervention and the insurgent camp –, of republicans who had no qualms about killing the loved ones of the Italian children or of laying to ruin their cities and their belongings.

From the emotional dimension, fascism strove to encourage in its young readers empathy for the characters involved in enthralling, harrowing stories.

The children's literature and school textbooks provide abundant examples: characters in circumstances where their parents go into combat or, in the worst case, support the republican side, a cause for disgrace and humiliation in the family. Numerous are the characters and children who are forced to flee from the chaos of the war brought about by the republicans and who may even have to sacrifice their lives, always from a perspective of faith in the Catholic church.

One way of evoking these situations was with descriptions of scenes where battles had been fought, and of how the Italian soldiers fighting for Franco's cause were warmly embraced by the locals. This element appears frequently in the textbooks. In *Le feste natalizie* [Christmas holidays] and *Il suono della tromba* [The sound of the trumpet], by Piero Bargellini, we learn about how affectionately the Italian fighters were taken in by Castilian townspeople when they had a respite between battles; in this case, the break in the fighting coincided with Christmas. The story tells of the presents the fighters received from their families and of the emotion they felt at being so far from home at such a time:

The Christmas holiday is approaching. It's always raining in this sad town. It even rains inside the church. Kneeling on the floor is like kneeling in the street.

The legionnaires have tried to make do, when they're lucky, by making little stoves and spreading straw on tables for mattresses. While they are resting someone sings, accompanied by an accordion, traditional songs from their land.

And then the packages from their homes arrive.

The legionnaires celebrate when a package arrives. Sometimes they will give it a kiss before opening it. Or they touch it against their cheek, so as to feel the warmth of their family.

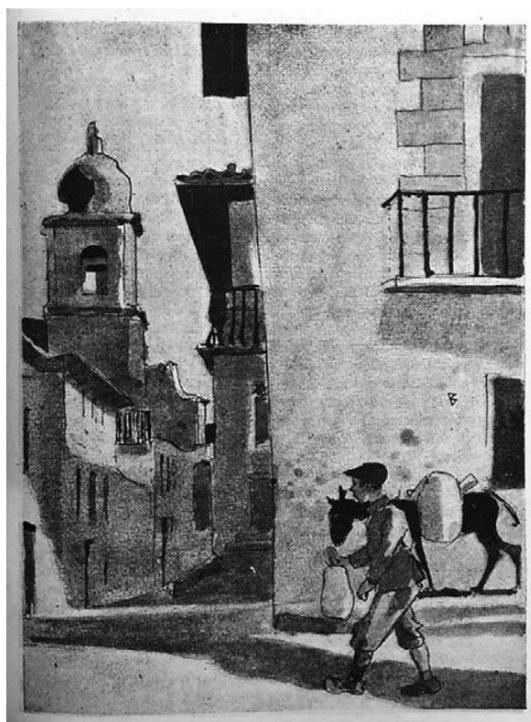
Then, they call their mates [...] and they start opening the packages on the straw mattresses. They remember how, as children, on Christmas morning they used to empty their Christmas stocking on their bed, rejoicing with each present<sup>66</sup>.

This text offers a summarized version of the consequences of the civil war. It gives a context to the situation, describing a sad, cold town that is in ruins, where it even rains inside the church due to the damage from the battles (Pic. 10). It fuses this context with the mood of the soldiers celebrating the arrival of gifts from their families and evoking childhood memories, all of which helps to create a situation that the readers can easily relate to. And all of this in a tragic, hostile surrounding, the result of a civil conflict.

In this story, Bargellini provides a clue to one the unifying, recurring themes of fascist school literature: the anti-clericalism of the republicans and the burning of churches. The church represented not only a patrimonial treasure

<sup>66</sup> Bargellini, *Le feste natalizie*, in Id. (ed.), *Lecture per la quinta classe elementare dei centri urbani*, cit., p. 120.





Pic. 10. Drawing of Logroño in the tale *Le feste natalizie*<sup>67</sup>

but a space of spirituality and faith. In the text *Logroño* we read that «the sons of blasphemy ransacked the beautiful churches built by thier own fathers. They tore down the palaces of the nobility, not realizing that they were erasing the achievements of Spanish civilization and art in Spain»<sup>68</sup>.

Finally, the texts go on to envision a future of sacrifice as Spain sets out to recover from the war. In the section dedicated to Spain within the subject of Geography, Carmelo Cottone reflects on the country's situation and on how the civil war has left numerous ruins and victims in its wake:

Spain will have to overcome enormous challenges for its redemption: the ruins left by the war are enormous and rebuilding them is going to require a gargantuan effort. The reconstruction of Spain is going to call for deliberate willpower and boundless energy. We should have faith in the resurrection of Spain. A people who, after centuries of decadence

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 121.

<sup>68</sup> Bargellini, *Logroño*, cit., p. 118.

and abandon, during five years wrecked the country's vital centers but was able, nonetheless, to find the strength to rise up in arms, anxiously volunteering to fight under Franco's flag and, although requiring the help of foreign nations, to lead a bloody and victorious war for three years<sup>69</sup>.

Once again we see here an emphasis on the patrimonial, social and even the economic aspects of the civil war. Cottone refers specifically to the duration of the conflict, as if it were a spiritual purging process that the country needed to go through.

In short, virtually all of the school materials analyzed make reference to the consequences of the war, either through the chronicling of specific events or stages of the war or by giving a global analysis of it. The damage caused is treated as a natural, inevitable effect, one that is necessary for the country's *salvation*.

### Conclusions

The Spanish Civil War was given immediate and ample representation in school textbooks, notebooks, press and literature in Italy. The perspective given to the conflict is essentially one of identity. Italian children studying in elementary schools under fascism were taught, with the example of the Spanish Civil War, that they must be loyal – to their country and to their family –, brave, Catholic and, in union with this last trait, willing to make sacrifices. They should, if the situation arose, be ready to give their lives for the fascist cause and that of its allies.

The school materials that we have analyzed also show the way in which the civil war served as showcase for the potential of Italian armament. Illustrations portray the crucial role played by Italy's military engineering in battles – especially in air combat – and the importance of the provisional military air base established in the Balearic Islands.

The sources also show the war as an emotional event. The consequences of the war become engrained in the minds of the younger generations of Italians by means of moving stories about characters who undergo harrowing emotional experiences, losing loved ones and even losing their own lives. At the same time, the descriptions of the devastation of the cities and towns highlight the patrimonial, cultural and even the economic losses caused by the war.

Furthermore, what is evidenced across all of the categories analyzed is fascism's determination to revive the spirit of the Roman Catholic Empire

<sup>69</sup> Cottone, *Spagna*, in *Il libro della quinta classe elementare. Aritmetica, Geografia, Scienze*, cit., p. 162.

through the victory of the insurgent army, which it supported unflinchingly. Another aspect of the materials has to do with the characters and protagonists of the texts and illustrations, who are invariably male, thus reinforcing the military ideal associated with the figure of the man. In this sense, it is curious to find women authors narrating scenes of warfare; while they are undoubtedly showing their sympathy for the fascist cause, the few feminine characters portrayed in the stories are always in a secondary role.

In short, the Spanish Civil War is an example of how a concrete, transnational, historical event can be used as a curricular tool for the legitimization of a national identity, a political and ideological system and its international projection. In this sense, and with possible future lines of research in mind, we believe that similar sources could be used to study Nazi Germany, or to examine the representation of alterity in the case of Italy, contrasting them with the Francoist discourse of the time.



4.2.3. *Publicación 3*

*Los enemigos de la patria. La representación  
del otro durante la guerra civil española en los  
textos escolares del fascismo italiano (1936-  
1943)*

Carlos Sanz Simón

Historia y Memoria de la Educación

n. 12, pp. 333-360

2020



Historia y Memoria de la Educación 12 (2020): 333-360  
 Sociedad Española de Historia de la Educación  
 ISSN: 2444-0043  
 DOI: 10.5944/hme.12.2020.25928



# LOS ENEMIGOS DE LA PATRIA. LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO DURANTE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DEL FASCISMO ITALIANO (1936-1943)<sup>α</sup>

*The enemies of the homeland. The representation of the other  
 during the Spanish Civil War in the textbooks of Italian Fascism  
 (1936-1943)*

Carlos Sanz Simón<sup>β</sup>

Fecha de recepción: 23/10/2019 • Fecha de aceptación: 13/01/2020

**Resumen.** La Guerra Civil Española (1936-1939) fue un campo de batalla que, si bien se desarrolló en el territorio nacional, tuvo un alcance y participación que traspasó las fronteras del país. El bando sublevado contó con la ayuda principal de dos potencias extranjeras para acabar con la Segunda República: la Alemania nazi y la Italia fascista. Sería precisamente esta última la que invirtiera un mayor esfuerzo económico y logístico, pues Mussolini veía en España un posible aliado mediterráneo, afín a su modelo del fascismo italiano. La presente investigación se propone conocer cuál fue la representación del enemigo, en este caso el bando republicano, en los textos escolares de los últimos años de la dictadura del Duce en Italia. Los textos han sido consultados en el *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia – Museo Paolo e Ornella Ricca* de la Università degli Studi di Macerata (Italia). Los resultados muestran cómo los manuales escolares

<sup>α</sup> El presente trabajo recibió el premio Herminio Barreiro a la mejor comunicación en la categoría de doctorandos/as en el XX Coloquio de Historia de la Educación – Congreso internacional «Identities, internacionalismo, pacifismo y educación», celebrado en Monforte de Lemos – Ourense entre el 9 y 12 de julio de 2019 por la Sociedad Española de Historia de la Educación. Asimismo, esta investigación se ha llevado a cabo gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid cofinanciado por el Banco Santander (CT17/17-CT18/17).

<sup>β</sup> Departamento de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid. C/Rector Royo Villanova s/n, 28040 Madrid. España. csa02@ucm.es  <https://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

**Cómo citar este artículo:** Sanz Simón, Carlos. «Los enemigos de la Patria. La representación del otro durante la Guerra Civil Española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943)». *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 333-360

333



■ CARLOS SANZ SIMÓN

de la época, de materias como historia, lecturas, geografía o enseñanzas patrióticas, reflejaban una imagen del bando republicano asociada a la tiranía, demonizando su intervención en el conflicto bélico con narraciones que exaltan la violencia, el anticatolicismo y la vinculación con el comunismo soviético o la anarquía.

**Palabras clave:** Guerra civil española; Fascismo italiano; Alteridad; Enemigo; Manuales escolares.

**Abstract.** *The Spanish Civil War (1936-1939) was a battlefield that, although it developed nationally, had a scope and participation that crossed the borders of Spain. The rebel side asked for help of two foreign powers in challenging the Second Republic: Nazi Germany and Fascist Italy. It would be precisely the latter that would invest a greater economic and logistical effort, due to how Mussolini saw in Spain a possible Mediterranean ally, one akin to his model of Italian fascism. The present research attempts to discover how the enemy – in this case the Republican side – was represented in the school textbooks of the last years of the Duce's dictatorship in Italy. The texts were consulted in the Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia at the University of Macerata (Italy). The results show how the school manuals of that time, in subjects such as history, readings, geography or patriotic teachings, reflected an image of the republican side associated with tyranny, demonizing their intervention in the warlike conflict with narratives that exalt violence and anti-Catholicism and identifying them with Soviet communism and anarchy.*

**Keywords:** Spanish Civil War; Italian fascism; Alterity; Enemy; Textbooks.

## INTRODUCCIÓN

Los conflictos bélicos acaecidos en la Europa de la primera mitad del siglo XX supusieron acontecimientos fundamentalmente identitarios. La reafirmación de la concepción de *ser*, seguido de una nacionalidad determinada, trajo consigo una cadena de guerras que asolaron al viejo continente.

No obstante, podemos distinguir en este contexto histórico dos tipos de guerra en función de su marco político y/o geográfico. La primera comprende a aquellas que se dieron entre bloques de países que defendían unos ideales determinados en un espacio comprendido por distintos estados, como las guerras mundiales; y la segunda a las que se daban en un campo de batalla únicamente nacional —aunque existiera una

presencia y participación internacional—, como el caso de la Guerra Civil Española (1936-1939).<sup>1</sup>

Este conflicto, ampliamente estudiado en la historiografía nacional e internacional, ha ocupado asimismo un importante espacio en el ámbito histórico-educativo.<sup>2</sup> En este campo, el presente trabajo se centra en el caso concreto de la intervención italiana en la Guerra Civil y la representación del enemigo común: el bando republicano.<sup>3</sup>

La implicación de Mussolini en la contienda tuvo importantes antecedentes en el contexto directo español. Durante la dictadura de Primo

<sup>1</sup> La Guerra Civil española fue un conflicto bélico que se inició el 17 de julio de 1936 y finalizó el 1 de abril de 1939. Tuvo lugar tras el levantamiento del bando sublevado —encabezado por el general Francisco Franco— contra el régimen democrático de la Segunda República (1931-1936). La contienda dejó medio millón de muertos según las estimaciones aproximadas más generalizadas, y finalizó con la victoria de los sublevados, teniendo como resultado la implantación de la dictadura franquista (1939-1975).

<sup>2</sup> Sirvan de ejemplo algunos trabajos sobre esta temática analizando el conflicto bélico español en textos escolares de distintas épocas: Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo* (Madrid: UNED, 2008); Juan Carlos Colomer Rubio, «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria: una aproximación crítica», en *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, coords. Pilar Folguera et al. (Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2015), 5175-5185; Juan Carlos Bel Martínez y Juan Carlos Colomer Rubio, «Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE», *Cabás* 17 (2017): 1-17; Christian Roith, «Representaciones de la Guerra civil española en manuales de Historia del franquismo temprano», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 36 (2017): 321-342; Rafael Valls Montes, *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)* (València: Universitat de València, 2009).

<sup>3</sup> Los estudios en el ámbito de la Historia de la Educación entre España e Italia fueron una línea de investigación sugerida en el I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar, celebrado en Berlanga de Duero en noviembre de 2011. Asimismo, en España recientemente han aparecido estudios sobre el caso concreto de Italia. Asimismo, véanse los siguientes trabajos: Francisco Morente Valero, «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 24 (2005): 179-204; Juri Meda y Ana Mª Badanelli Rubio, *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: Balance y perspectivas* (Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata, 2013); Rubén Domínguez Méndez, «La fascistización de las escuelas italianas en el extranjero. El caso de Barcelona (1922-1929)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 33 (2014): 231-253; Luigiaurelio Pomante y Roberto Sani, «The Gentile reform (1923) and academic strategies of the University of Macerata between national science and development of the local economy», *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 259-277; Luca Montecchi, «La escuela primaria rural en Italia entre los siglos XIX y XX», *Historia y Memoria de la Educación* 7 (2018): 81-106; Juri Meda, «'Invisible schools'. The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)», *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 347-396; María Cristina Morandini, «I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)», *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 383-408.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

de Rivera, este se mostró como un claro admirador del *Duce*, si bien declaró que no era su objetivo crear un Estado fascista al estilo del italiano. Tampoco Mussolini consideró a finales de los años veinte que el fascismo fuera un sistema exportable.<sup>4</sup> Con el advenimiento de la Segunda República, el dictador italiano adoptó una postura hostil con el sistema democrático español, llegando incluso a intentar acabar con él desde su proclamación.<sup>5</sup> Tres fueron los grandes intentos de la dictadura fascista para dar fin al régimen democrático de 1931. El primero, en 1932, cuando facilitó armas para el golpe del general Sanjurjo. El segundo, en 1934, dando municiones y armas a los monárquicos, alfonsinos y carlistas, y promoviendo una alianza entre los partidos de la derecha española filofascista, que, si bien en Italia se reunían en torno a un bloque compacto, en España este estaba claramente fragmentado. Y, por último, en 1935, con la financiación de la Falange de José Antonio Primo de Rivera.<sup>6</sup>

Sin embargo, la intervención definitiva y directa del fascismo italiano para terminar con el proyecto de la Segunda República llegó con la Guerra Civil Española. Cuando el bando sublevado se levanta, Franco solicita ayuda a las fuerzas fascistas extranjeras, en especial a la Italia de Mussolini. Como señala Ángel Viñas, Franco «no hizo nada similar con Hitler, quizá porque el Tercer Reich le caía, en aquellos momentos, un tanto lejano y se sentía más cómodo con el vecino latino».<sup>7</sup>

Mussolini, inicialmente, optó por no financiar el golpe pese a sus intentos de acabar con el sistema democrático español unificando a la derecha próxima al fascismo, y a financiar directamente a la Falange de José Antonio.<sup>8</sup> Las hipótesis sobre esta decisión se decantan por dos vías:

<sup>4</sup> Stanley George Payne, *Fascism in Spain (1923-1977)* (Madison: University of Wisconsin Press, 1999).

<sup>5</sup> Julián Casanova Ruiz, *República y guerra civil. Volumen 8* (Barcelona: Crítica – Marcial Pons, 2007).

<sup>6</sup> Ismael Saz Campos, *Mussolini contra la II República. Hostilidad, conspiraciones, intervención (1931-1936)* (Valencia: Alfons el Magnànim, 1986); Claudio Venz, «La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939)», en *Francone. La mirada de Mussolini en la guerra de España*, ed. Gobierno de Aragón (Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2009), 31-40.

<sup>7</sup> Ángel Viñas, *La República en guerra contra Franco, Hitler, Mussolini y la hostilidad británica* (Barcelona: Crítica, 2012), 104.

<sup>8</sup> Ismael Saz Campos, *Mussolini contra la II República*.



en primer lugar, que en un principio no vio claras las opciones de éxito del bando sublevado, y, en segundo lugar, por el reciente éxito de Italia en Etiopía, no viendo la necesidad de entrar en otro conflicto bélico que pudiera cuestionar las posibilidades militares del fascismo.<sup>9</sup> No obstante, la decisión definitiva de la participación italiana vendría de la mano de los informes del *Servizio informazioni militare* (Servicio de información militar), que finalmente mostraban la conveniencia y las opciones de éxito de involucrarse en la guerra española. La finalidad inicial de su participación, como apunta Ismael Saz, fue de carácter ideológico e imperialista o de potencia.<sup>10</sup> En este sentido, y como completa Morten Heiberg, si bien la hipótesis de la finalidad es discutida, no parece atrevido afirmar que Mussolini vería en la entonces futurible España de Franco un posible aliado o Estado satélite mediterráneo, incrementando así su influencia en el continente europeo en detrimento del eje franco-británico.<sup>11</sup> Todo ello a pocos años del estallido de la Segunda Guerra Mundial.

El mapa de la participación italiana puede trazarse en tres ejes o frentes: la zona sur, donde destacó la rápida y exitosa batalla de Málaga para el ejército italiano, en febrero de 1937; la zona norte, donde tuvo lugar la batalla de Santander y la redención vasca, entre agosto y septiembre del mismo año; y la zona centro, escenario de la derrota fascista en la batalla de Guadalajara —en marzo de 1937— la cruenta batalla del Ebro y las actuaciones en los frentes del Levante y Cataluña. Asimismo, hay que destacar el papel crucial que tuvieron las islas Baleares para la aviación italiana, sirviendo como base militar. Por último, finalizada ya la guerra, los soldados italianos se dirigieron a Nápoles, donde fueron recibidos por el rey Víctor Manuel III y Gian Galeazzo Ciano, entonces ministro de Asuntos Exteriores. La ausencia de Mussolini se debió a la tensa relación que mantenía ya por entonces con el monarca, algo que no sentó bien en las filas de militares que volvieron de una guerra que se había cobrado 3.796 víctimas del ejército italiano.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Claudio Venzani, «La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939)».

<sup>10</sup> Ismael Saz Campos, *Mussolini contra la II República*.

<sup>11</sup> Morten Heiberg, *Emperadores del Mediterráneo. Franco, Mussolini y la guerra civil española* (Barcelona: Crítica, 2003).

<sup>12</sup> Dimas Vaquero Peláez, *Credere, obbedire, combattere. Creer, obedecer, combatir... y morir. Fascistas italianos en la guerra civil española* (Zaragoza: Mira Editores, 2007); Dimas Vaquero Peláez, *Mussolini & España, Franco & Mussolini. Unas relaciones difíciles* (Zaragoza: Comuniter, 2017).

■ CARLOS SANZ SIMÓN

Dado este contexto, la presente investigación se propone conocer cuál fue el grado de internacionalización de este fenómeno en la cultura escolar del fascismo italiano, analizando la presencia de este conflicto y la definición del *otro* o enemigo a batir en los textos escolares de enseñanza elemental o primaria de la dictadura fascista de Benito Mussolini.

#### LA ALTERIDAD COMBATIDA. LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Las guerras son una cuestión de identidad. Suponen un despliegue militar masivo y la reafirmación de un *yo* o *nosotros*. Pero también reafirma al *otro* en cuanto a un antagonismo excluyente de lo que implica la propia identidad. Como señala el historiador Xosé Manoel Núñez Seixas:

La confrontación entre dos colectivos supone la consagración definitiva de una imagen estereotipada de otro, que se convierte así en la contraimagen necesaria para consolidar una imagen propia del *yo* nacional, ex-novo o bien a partir de los rasgos previamente fijados por el proceso de construcción nacional desarrollado por instituciones, élites intelectuales y movimientos sociales. El *otro* puede ser aquél ya señalado por la narrativa nacional anterior; puede convertirse en un nuevo oponente, o puede ser incardinado en un *continuum* de amenazas exteriores (y, a veces, interiores), cuya sucesión prueba la capacidad de la patria para renovar su existencia mediante el sacrificio de sus hijos. En esa narrativa de la alteridad combatida, los viejos enemigos se convierten en nuevos, y los nuevos en viejos.<sup>13</sup>

De las palabras del autor se infiere que la construcción de la identidad del *otro* puede formar parte de una narrativa nacional ya establecida o surgir espontáneamente por circunstancias coyunturales, e incluso a través de amenazas internas, como es el caso de la Guerra Civil Española. Asimismo, resulta relevante señalar que la transmisión de este relato y de la identidad del *otro* o alteridad, implica la acción de diferentes actores sociales, pero fundamentalmente de la escuela. Por tanto, al transmitir la

<sup>13</sup> Xosé Manoel Núñez Seixas, «El miedo al extranjero, o el enemigo como invasor (1936-1939)», en *Retóricas del miedo: imágenes de la guerra civil española*, eds. Nancy Berthier y Vicente Sánchez-Biosca (Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, 2012), 53.

idea de una identidad se proyecta, explícita o implícitamente, la identidad del *otro*.

Dentro de la Guerra Civil, entendida esta como un conflicto bélico de carácter *doméstico*, por ocurrir en el territorio de un solo estado, se produjo la lucha entre dos concepciones o identidades antagónicas en un mismo país. La España que se identificó con el bando sublevado, a las órdenes del general Francisco Franco, se revolvió contra el reformismo social y político de la Segunda República, el comunismo, el socialismo y las democracias occidentales.<sup>14</sup> En términos de Francisco Sevillano, el bando sublevado, partiendo del extrañamiento y de la estigmatización del enemigo, declaró a los rojos como enemigos absolutos.<sup>15</sup>

Sin embargo, en esta concepción maniqueísta del conflicto bélico español no debemos caer en el simplismo de concebir estos dos bloques antagónicos como compactos y homogéneos. Como señaló la historiadora hispanista Carolyn Boyd, en el caso del bando franquista, existían múltiples familias en función de las clases sociales, metas e ideologías. Pero tenían un objetivo común: acabar con la España republicana e imponer el denominado nacionalcatolicismo, exaltando la comunión de un patriotismo exacerbado y arraigado en los referentes de los Reyes Católicos y la España imperial, por un lado, y la religión católica por otro.<sup>16</sup>

Los textos escolares del franquismo comenzaron su andadura recogiendo un modelo de marcado carácter conservador y castrense ya existente durante el periodo republicano.<sup>17</sup> La política del libro escolar reflejó nueva y explícitamente las diferencias entre Falange e Iglesia, pues la primera buscaba la implantación del texto único, evocando a su antecesor, el dictador Miguel Primo de Rivera, y al referente italiano de Mussolini. En cambio, la Iglesia católica defendió la implantación de una comisión para su revisión, que limitara el contenido pero que le dejara cierto margen de autonomía, respondiendo así también a los intereses

<sup>14</sup> Morten Heiberg, *Emperadores del Mediterráneo*.

<sup>15</sup> Francisco Sevillano Calero, *La cultura política del «nuevo Estado» franquista. Enemigos, héroes y caídos de España* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2017).

<sup>16</sup> Carolyn P. Boyd, *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975* (Barcelona: Pomares Corredor, 2000).

<sup>17</sup> Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero, «La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española», *Bordón. Revista de Pedagogía* 69, no. 2 (2017): 131-146.



■ CARLOS SANZ SIMÓN

editoriales. Los textos, en consecuencia, se impregnaron del ideario nacionalcatólico, excluyendo a la *otra* España y con otra ruptura entre falangistas y católicos. Si bien ambos aludían a la época imperial como un periodo que servía de inspiración, los segundos lo hacían como si se tratara de un modelo político, social y espiritual válido y aplicable en el franquismo.<sup>18</sup>

Sin embargo, si bien el discurso del Régimen obviaba el pasado inmediato, no desaprovechó la oportunidad de deslegitimar a la Segunda República, mostrando una versión de este periodo alterada y peyorativa. En concreto, la representación del enemigo reflejó una concepción de los partidarios de la república como fuente de todos los males.<sup>19</sup> Los textos dibujaban un pasado apocalíptico, criticando e insultando duramente al liberalismo, el socialismo y el republicanismo de 1873 y 1931.<sup>20</sup> Las críticas fundamentales apuntaban a las luchas partidistas y al anticlericalismo, mientras de la Segunda República se aludía a «la quema de conventos, el desorden, el conflicto social, el separatismo y el “comunismo”». <sup>21</sup> Finalmente, del conflicto bélico civil, en esta primera fase se obviaron las razones que habían llevado a la guerra en los manuales escolares.<sup>22</sup>

Como se ha mostrado anteriormente, la literatura académica nos permite conocer cuál fue el revisionismo histórico llevado a cabo en los textos escolares por el franquismo en los años de la Guerra Civil Española e inmediatamente posteriores. El presente trabajo pretende conocer cuál fue la visión que dio la Italia fascista de la identidad del enemigo o *alteridad combatida*, en términos de Núñez Seixas, en el contexto de la Guerra Civil Española o *Guerra di Spagna*. La elección de este Régimen no es casual, pues como se ha señalado anteriormente, Franco

<sup>18</sup> Carolyn P. Boyd, *Historia patria*.

<sup>19</sup> Marcos Marina Carranza, «¿Qué guerra civil nos han explicado? La guerra civil en los libros de texto», en *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, coords. José Manuel Aldea Celada et al. (Salamanca: Hergar Ediciones, 2012), 715.

<sup>20</sup> Entre 1873 y 1874 tuvo lugar en España la Primera República, un periodo breve pero políticamente inestable. Fue proclamada tras la abdicación del rey Amadeo I de Saboya (1871-1873), y finalizó con la restitución de la monarquía borbónica bajo el reinado de Alfonso XII (1874-1885), hijo de Isabel II (1833-1868).

<sup>21</sup> Carolyn P. Boyd, *Historia patria*, 219.

<sup>22</sup> Carolyn P. Boyd, *Historia patria*, 219.

recurrió a su homólogo italiano con especial interés. Y es que Mussolini terminaría convirtiéndose en el mayor baluarte de la ayuda internacional del bando sublevado. En este sentido, como apunta Álvaro Lozano, la dictadura del *Duce* fue el principal aliado del bando sublevado, haciendo un esfuerzo superior al de Hitler, prácticamente desde la proclamación de la Segunda República.<sup>23</sup>

Todo ello incrementa el interés por saber cuál fue la representación y concepción que la educación italiana plasmó en sus textos escolares sobre la Guerra Civil Española, la intervención italiana en la misma y el enemigo común. Especialmente el caso de este último —y el que aquí nos concierne—, el cual se utilizó como una oportunidad de generar el rechazo en las nuevas generaciones instruidas en la escuela del fascismo italiano, pero también como una herramienta para la construcción y reafirmación de la propia identidad nacional.

## METODOLOGÍA

La presente investigación sigue una metodología histórico-educativa, utilizando como fuentes primarias los libros de texto de la enseñanza elemental o primaria de la Italia fascista entre los años 1936 y 1943, desde el comienzo de la Guerra Civil a la caída de Benito Mussolini como presidente del consejo de ministros.

Como señaló Manuel de Puelles, «el nacionalismo considera la escuela como el instrumento por excelencia para la integración nacional y para la transmisión de valores y símbolos que constituyen ese sujeto, muchas veces hipostasiado, que es la comunidad nacional».<sup>24</sup> En este sentido, el manual escolar se erige como una fuente crucial para la prescripción del currículo nacional y su estudio, ya que como indicó Alain Choppin, «más allá de las estrechas prescripciones de un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura».<sup>25</sup> Además, los textos

<sup>23</sup> Julián Casanova Ruiz, *República y guerra civil*; Álvaro Lozano, *Mussolini y el fascismo italiano* (Madrid: Marcial Pons Historia, 2012).

<sup>24</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Política, legislación y educación* (Madrid: UNED, 2017), 47-48.

<sup>25</sup> Alain Choppin, «Pasado y presente de los manuales escolares», *Educación y pedagogía* 13, no. 29-30 (2001): 210.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

escolares también son depositarios de emociones y sentimientos,<sup>26</sup> sobre todo cuando se trata de periodos históricos o contenidos tan convulsos y trágicos como el aquí referido.

Por tanto, el presente estudio parte del análisis del trasfondo ideológico y cultural del fascismo en Italia. La principal técnica desarrollada para el estudio de los textos escolares es el análisis de contenido. Basado en la creación de un sistema de categorías, se toman como referencia las experiencias de trabajos realizados con manuales de materias y/o periodos similares, como los llevados a cabo por Emilio Castillejo Cambra, Joaquín García Puchol y Teresa Rabazas Romero en España y Anna Ascenzi, Dorena Caroli o Roberto Sani en Italia.<sup>27</sup> De forma complementaria se contempla el análisis de las ilustraciones de los textos escolares y su diálogo con el texto.

Para ello, se ha dispuesto de una categoría de análisis —o hilo conductor— centrado en la representación del enemigo, tanto a nivel textual como gráfico, de todos los textos redactados por la editorial nacional italiana la *Libreria dello Stato*. Este criterio responde a la política del texto único implantada en la dictadura de Mussolini desde el curso 1930-1931,<sup>28</sup> cuando se acaba con la diversidad de manuales escolares, teniendo como finalidad el imponer un único ejemplar en cada año de la etapa elemental, la cual estaba compuesta por cinco cursos entre los seis y

<sup>26</sup> Kira Mahamud Angulo y Ana M<sup>a</sup> Badanelli Rubio, «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística», *História da Educação* 20, no.50 (2016): 29-48; Ana M<sup>a</sup> Badanelli Rubio y Kira Mahamud Angulo, «Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975)», *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 125-160.

<sup>27</sup> Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica*; Joaquín García Puchol, *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993); Teresa Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)* (Madrid: UNED, 2001); Anna Ascenzi y Roberto Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1930)* (Milán: Vita e Pensiero, 2005); Dorena Caroli, «L'insegnamento della storia antica e medioevale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto», *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 321-352; Roberto Sani, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy* (Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2018).

<sup>28</sup> Anna Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento* (Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2009), 239.



once años. Estos ejemplares compilaban en su interior contenidos de diversas materias, convenientemente divididas dentro de estos.

En esta línea, y como señala la profesora Anna Ascenzi, el año 1934 supondría asimismo en la política del libro de texto italiano un cambio paradigmático. A partir de este momento, sobre todo en la materia de historia, en el régimen de Mussolini «la formación ideológica de las nuevas generaciones en el ámbito de la identidad nacional y del sentimiento patriótico convergían en la construcción integral del fascista, introduciendo una identificación entre la pertenencia nacional y la adhesión a los principios del régimen».<sup>29</sup> Resulta conveniente señalar que este replanteamiento en la política educativa del régimen italiano encaja con el planteamiento expuesto por Eden McLean, quien en el contexto de estos años expone el interés de la dictadura italiana por conformar una identidad nacional italiana a través de otro giro en su planteamiento identitario, pasando de la evocación al pasado imperial romano a exaltar su inmortalidad.<sup>30</sup> Este hecho redundará en los textos escolares, buscando una identidad que en algunos casos traspase las fronteras nacionales de la Italia fascista, y que asimismo redefina la demarcación espaciotemporal del *otro*. Y lo hará también en lo referente a la Guerra Civil Española.

Los currículos de 1934, promulgados por el ministro de instrucción pública Francesco Ercole, dan una idea de la importancia que dio el régimen fascista a la escuela para promulgar su ideario. En este sentido, el más explícito es el de historia. En el de la tercera clase elemental debían estudiarse a los héroes de la historia de Italia, desde 1848 hasta la fecha, así como lecturas de proclamas, cartas y recuerdos de los principales líderes y mártires nacionales. En el quinto curso, también dedicado a la historia contemporánea, aparece explícitamente la historia del Resurgimiento, desde la Gran Guerra hasta la revolución fascista, a través de lecturas sobre las figuras y episodios más gloriosos de acción colectiva e individual, así como las grandes obras públicas del fascismo y las fuerzas armadas. Algo parecido ocurre en la materia de Geografía. En ella, en la cuarta clase se explicitan que el alumnado deberá aprender la geografía física y política nacional, donde aparecen aspectos etnográficos,

<sup>29</sup> Anna Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza*, 241.

<sup>30</sup> Eden K. McLean, *Mussolini's Children: Race and Elementary Education in Fascist Italy* (Lincoln-Londres: Nebraska University Press, 2018).

■ CARLOS SANZ SIMÓN

artísticos y culturales, así como el estudio de las colonias italianas. Especial interés merece el temario dedicado a la quinta y última clase de la enseñanza elemental, donde se hace referencia a la geografía europea, y se dedica un apartado a los italianos en el extranjero.<sup>31</sup> Sin embargo, en los currículum de lectura no aparece explicitado que los tipos de texto que debiera leer el alumnado tuviera una temática determinada,<sup>32</sup> si bien como se comprobará posteriormente, sí serán un vehículo para la transmisión de los principios del fascismo.

Por tanto, para realizar el análisis del conflicto bélico español, la visión del enemigo y de la intervención italiana se han seleccionado los textos de las materias de lecturas, historia, geografía y enseñanzas patrióticas,<sup>33</sup> por ser aquellas en las cuales el contenido político tenía mayor cabida o presencia, como se ha podido observar en los currículos. Los ejemplares fueron consultados en el *Centro di ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia – Museo di Storia della Scuola «Paolo e Ornella Ricca»* de la Università degli Studi di Macerata (Italia), entre los años 2018 y 2019, constando de una muestra inicial de veintisiete textos escolares entre los años seleccionados.

#### LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LOS TEXTOS ESCOLARES ITALIANOS DE LA ESCUELA ELEMENTAL

De acuerdo con los textos escolares seleccionados, la aparición de la Guerra Civil en los manuales italianos data del año 1938, y la última aparición se da en el año 1942. Ambas fechas resultan significativas. La primera, porque si bien la Guerra Civil dio comienzo en el año 1936 y la intervención italiana comenzó en ese mismo año,<sup>34</sup> el hecho de que en menos de dos años se editen manuales escolares que incluyan este acontecimiento explica la importancia que dio el gobierno italiano a promocionar su ayuda al bando aliado de Franco con la finalidad de *salvar* a

<sup>31</sup> Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)* (Florencia: La Nuova Italia, 1990).

<sup>32</sup> Enzo Catarsi, *Storia dei programmi*.

<sup>33</sup> En el caso de las enseñanzas patrióticas se consulta el texto *Il primo e secondo libro del fascista*, editado por el Partido Nacional Fascista italiano. En los programas de la escuela elemental no aparece en sí mismo un apartado dedicado a esta materia.

<sup>34</sup> Álvaro Lozano, *Mussolini y el fascismo italiano...*

España del caos, aun cuando la contienda no había llegado a su fin. Fue por tanto en este punto cuando se dio mayor presencia de la ayuda del *Duce* a su aliado español en los textos escolares. Por otro lado, Mussolini dejó de ser presidente del consejo de ministros de Italia en 1943, momento en el que Italia, y el Eje, se encontraban en una situación de debilidad, a la cual se añadió el comienzo de la invasión británica y estadounidense.<sup>35</sup>

El primer caso, como se ha señalado, data del año 1938 en un texto de lecturas. Se trata del libro *L'aratro e la spada. Letture per la III classe dei centri rurali* («El arado y la espada. Lecturas para la tercera clase elemental de los centros rurales»), y fue escrito por Alfredo Petrucci. Considerado como uno de los principales poetas y autores de textos escolares del fascismo italiano, Petrucci contó con una prolífica literatura escolar donde destacan obras como *L'italiano nuovo* («El italiano nuevo») o la aquí analizada.<sup>36</sup> En esta, se incluye un apartado dedicado a los cuentos para dormir, *I racconti della sera* («Los cuentos de la noche»), donde uno de ellos, titulado *Le campane di Malaga* («Las campanas de Málaga»), narra la historia de un joven soldado italiano, Stefano Berta, establecido en la ciudad andaluza desde hace doce años, y donde conoció a su esposa, también italiana, con la que tuvo un hijo, Dreuccio. Rápidamente la historia se inserta en el marco de la Guerra Civil, con un arranque verdaderamente trágico para los lectores: la madre de Dreuccio había sido asesinada por los militares *rojos* al poco de comenzar la guerra mientras rezaba en una iglesia, como se puede observar en el siguiente fragmento de la historia:

Pero entonces estalló la guerra civil; [...] [Stefano Berta] se había alistado en las filas nacionales, y su madre [de Dreuccio], sorprendida por los milicianos rojos mientras estaba en la iglesia rezando con otras mujeres, fue asesinada brutalmente. A Dreuccio le pareció que estaba solo en el mundo: su padre no daba noticias y su abuela, aplastada por el dolor, estaba ausente. Se dedicó a trabajar en la tienda, y todos los italianos que la frecuentaban lo

<sup>35</sup> Philip Morgan, *The fall of Mussolini: Italy, the italians, and the Second World War* (Oxford: Oxford University Press, 2007).

<sup>36</sup> Edoardo Brandani, Giorgio DiGenova y Massimo Duranti, «*L'uomo della Provvidenza*», *Iconografia del Duce (1923-1945)* (Bologna: Edizioni Bora, 1997), 34; Eden McLean, *Mussolini's Children...*



■ CARLOS SANZ SIMÓN

amaban. Pero hubo dos hombres que cuando vinieron a pedir a tomar un café [...] lo miraban de reojo. Después se sentaron en una mesa con aire de superioridad y se quedaron para observar quiénes entraban y quiénes salían.<sup>37</sup>

La historia, una vez muerta la madre, se focaliza en otro personaje femenino: la abuela. Aquellos hombres que frecuentaban la tienda de Dreuccio aparecen nuevamente en la historia y ponen en peligro la vida de la *nonna*, acompañándolo de imágenes que contribuían a profundizar en el miedo a los milicianos republicanos. Como se puede observar en la ilustración (imagen 1), el joven italiano se interpone para defender a su abuela, lo cual le pone en peligro. En la imagen se puede observar cómo eran hombres de gran constitución. Uno de ellos bebía y animaba al otro, que, colocado frente al joven italiano, se disponía a propinarle un golpe con una escopeta. Esta ilustración resulta destacable por la crueldad, victimización, y sobre todo, por la desproporción física de los varones respecto al niño.

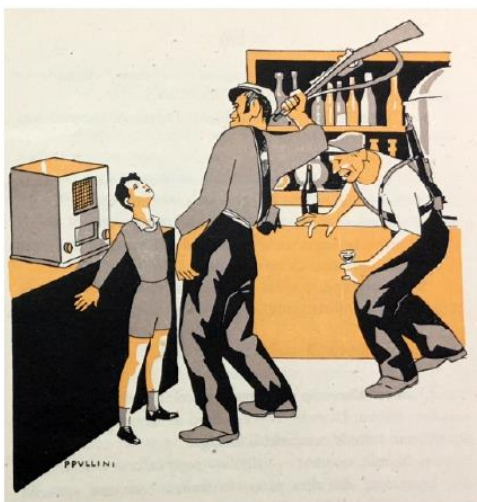


Imagen 1. Ilustración del cuento *Le campane di Malaga*.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Traducido de: Alfredo Petrucci, «I racconti della sera. Le campane di Malaga», en *L'aratro e la spada. Letture per la III classe dei centri rurali*, ed. Alfredo Petrucci (Roma: La Libreria dello Stato, 1938), 196-200.

<sup>38</sup> Alfredo Petrucci, «I racconti della sera. Le campane di Malaga», 199.

Durante la disputa, los *rojos* intentaron humillar a Dreuccio cuando supieron que era italiano, obligándole a decir *abajo Italia*. Sin embargo, el joven se rebeló diciendo justo lo contrario, lo que aumentó el enfado de los milicianos:

—Y bien, grita con nosotros: ¡Abajo Italia!

—¡Viva Italia! —gritó Dreuccio con todo su aliento, mientras en la radio continuaba sonando:

Por el *Duce*, por el Imperio.<sup>39</sup>

Finalmente, los hombres salieron de allí, porque justo en aquel instante sonaron las campanas de la ciudad. En ese preciso momento, Málaga había quedado bajo el control del bando sublevado gracias a la intervención italiana.

El fragmento de la historia da cuenta de la dureza proyectada a las nuevas generaciones de niños y niñas instruidas en el fascismo italiano sobre lo ocurrido en España, utilizando la figura de un niño con el que empatizar y del miedo por la muerte de seres queridos, sobre todo en el caso de la madre. Asimismo, la aparición del personaje de la abuela potenciaba la carga emocional, impactando así a los pequeños lectores italianos. En definitiva, la concepción de la madre y la abuela, como personas bondadosas, vulnerables, y ante todo religiosas, añadido a la situación de riesgo propia de un conflicto bélico, contribuyen a generar una concepción de quien pone en peligro su integridad —en este caso el bando republicano—, demonizándolo.

Los libros de lectura fueron un espacio de propaganda ideal para el régimen fascista de Mussolini. La Guerra Civil Española vuelve a aparecer, nuevamente, en el texto de *Lecture per la quinta classe elementare dei centri urbani* («Lecturas para la quinta clase elemental de los centros urbanos»), escrito por Piero Bargellini en 1942. Bargellini fue una de las principales figuras en la literatura italiana durante el fascismo. Dentro de sus muchos perfiles destaca el plano educativo. El florentino fue maestro de enseñanza primaria desde 1920, de enseñanza intermedia entre 1929 y 1931, director entre 1931 y 1936 y finalmente inspector

<sup>39</sup> Alfredo Petrucci, «I racconti della sera. Le campane di Malaga», 199.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

entre 1937 y 1948. Fue un admirador de Mussolini, al que dedicó enérgicos halagos en su obra *Retrato virile* («Retrato viril»), en una clara exaltación de la masculinidad con un claro conocimiento de los recursos literarios. Sobre su adhesión al régimen fascista, escribió sendas publicaciones mostrándose contrario al liberalismo europeo y al comunismo ruso. Sus principales aportaciones en prensa tuvieron lugar en revistas como *Critica fascista* o *Primato*. Precisamente, dentro del ámbito de las publicaciones participaría activamente en *Il Frontespizio*, de corte eminentemente católico, y donde Bargellini profesó un férreo antilaicisimo.<sup>40</sup>

En este manual escolar aparecen varios relatos vinculados a la *Guerra di Spagna*. El primero de ellos lleva por título *Logroño*, donde describe y reflexiona sobre la crudeza con la que tiene lugar una Guerra Civil, la peor de las posibles para el autor:

Entre todas las guerras, la civil es la más triste, la más amarga, la más atroz. Se divide y se arma uno contra el otro, los hombres de la misma nación, los ciudadanos de la misma ciudad, a menudo incluso la guerra interna.

De hecho, en la guerra de 1938 [*sic*], los propios españoles fueron los que destruyeron las ciudades españolas. Con las mismas manos destruyeron en la guerra lo que habían construido en paz. Los hijos de la blasfemia demolieron las hermosas iglesias erigidas por su padre creyente. El Pueblo arrojó los palacios de la nobleza, sin pensar que borró los signos de la civilización española y el arte en la tierra de España.<sup>41</sup>

En esta ocasión, el enemigo aparece como un blasfemo que atenta contra las iglesias, los edificios sagrados que a ojos del autor no deberían

<sup>40</sup> Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Dizionario biografico degli italiani. Volume 34* (Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1980); Jorge Dagnino, *Faith and fascism. Catholic intellectuals in Italy, 1925-43* (Londres: Palgrave Macmillan, 2017); Francesco Leoni, «El disenso católico en Italia durante el fascismo», *Revista de Estudios Políticos* 35 (1983), 235-255; Eden K. McLean, *Mussolini's Children...; Barbara Spackman, Fascist Virilities. Rhetoric, Ideology, and Social Fantasy in Italy*, (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008).

<sup>41</sup> Traducido de: Piero Bargellini, «Logroño», en *Lecture per la quinta classe elementare dei centri urbani*, ed. Piero Bargellini (Roma: La Libreria dello Stato, 1942), 118. Asimismo, resulta destacable que se hable erróneamente de la guerra de 1938, fecha que además coincide con la primera aparición del conflicto bélico en los textos italianos del fascismo.



ultrajarse, así como los edificios de la aristocracia, vinculándolo a la idea del valor patrimonial. A lo largo de la historia, dividida en los capítulos titulados *I legionari italiani* («Los legionarios italianos»), *Le feste natalizie* («Las vacaciones de Navidad»), *La Befana* («La Epifanía») e *Il suono della tromba* («El sonido de la trompeta»), la visión del otro no resulta explícita, si bien se realizan descripciones de la situación en que ha quedado la ciudad de Logroño, resaltando la implicación del ejército italiano y el apego que la ciudad y sus gentes tuvieron a la división enviada por Mussolini. Se refleja una realidad devastadora, con dificultades para la alimentación y la pobreza generalizada, aunque siempre desde el protagonismo de la intervención italiana.

La finalización de la Guerra Civil se plasmó ampliamente en los textos escolares italianos. El encargado de su redacción fue Luigi Rinaldi, quien redactó el capítulo *La guerra di Spagna è terminata* en *Il libro della quinta classe elementare. Letture* («La guerra de España ha terminado» y «El libro de la quinta clase elemental. Lecturas», respectivamente), editado en los años 1939 y 1941, inmediatamente después de la finalización del conflicto bélico. Rinaldi fue otro de los autores más destacados en la literatura escolar del régimen fascista. Sus libros, pertenecientes a materias como la historia y las lecturas, destacaron por mensajes de marcado carácter ideológico y afín al *Duce*, una figura alabada a lo largo de sus textos.<sup>42</sup>

Quizá este texto, en el plano de las lecturas, sea el que mejor explicita la visión que se reflejó en los libros de texto sobre el enemigo común de Franco y Mussolini en España: el comunismo de Rusia.

A lo largo del texto son varias las referencias que aluden de forma directa a este *otro*:

El 28 de marzo de 1939 (Año XVII), doscientos mil soldados, pertenecientes a todos los cuerpos del ejército nacional y a las divisiones legionarias *Littorio* y *Frecce Nere*, entraron victoriosamente en Madrid, después de haber luchado de manera amarga y valerosa durante aproximadamente dos años y medio contra los comunistas pagados e incitados por Moscú. [...]

<sup>42</sup> Mariella Collin, «Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943)», *Histoire de l'Éducation* 127 (2010): 57-94.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

Rusia había incitado España con el fin de llevarla al nefasto bolchevismo, negador de la Fe, al odio hacia la sana energía, enemigo del orden y contrario a todos los pueblos rectos de gobiernos civiles. Depositado el odio en el corazón de innumerables desgraciados pertenecientes a las ínfimas clases de Francia, Inglaterra, Rusia y España, les había armado y mandado a combatir por el triunfo de la bandera roja.<sup>43</sup>

El enemigo estaba claramente definido como sujeto político, ideológico e incluso religioso. Queda descrito como un mal propagado en Occidente, en los principales países donde el fascismo no había triunfado —y donde tampoco lo había hecho con claridad el comunismo, a excepción de Rusia—. En cualquier caso, en el contexto español, Italia no había permitido que el comunismo ni las democracias europeas occidentales cruzaran los Pirineos.

A este respecto, se intercalan las intervenciones que el *Duce* tuvo sobre la intervención en España y su lucha anticomunista:

Los bolcheviques habían declarado pomposamente: «España será la tumba del fascismo». Mussolini, en su discurso de Génova, respondió: «Es infinitamente más probable que España sea la tumba del comunismo». Como siempre, Él tenía razón.<sup>44</sup>

Resulta destacable la incorporación en los textos escolares de fragmentos de los discursos del dictador, con una proyección de este como si se tratara de un dios o emperador. Por último, el texto finaliza con un giro narrativo, dirigiéndose directamente a los niños y niñas que leyeran aquellas páginas, advirtiéndoles sobre la contundencia del régimen italiano:

No es posible narraros a vosotros, niños y niñas de Italia, la infamia e ignominia de la cual los bolcheviques quedaron manchados durante la guerra civil española. Robaron, saquearon, destruyeron, quemaron y mataron sin piedad, sin tener en cuenta ni siquiera a las iglesias. Pero finalmente se erradicaron las

<sup>43</sup> Traducido de: Luigi Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», en *Il libro della quinta classe elementare. Letture*, ed. Luigi Rinaldi (Roma: La Libreria dello Stato, 1939), 156.

<sup>44</sup> Luigi Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», 157.

fuerzas oscuras de la tiranía y se escuchó a uno de los cabecillas bolcheviques más crueles, el general Miaja, exclamando: «¡Todo está terminado!».

Los enemigos de Italia y del fascismo terminaron fatalmente.<sup>45</sup>

En definitiva, el texto de Rinaldi supone el ejemplo más clarificador del discurso construido en Italia sobre la visión del enemigo político en la guerra de España. Cabe destacar que la narración de este capítulo fue acompañada de una ilustración que evidenciaba parte de la simbología del que posteriormente adoptaría el Régimen franquista, la cual aparece acompañada con *il fascio* y unos banderines con la enseña italiana (imagen 2).

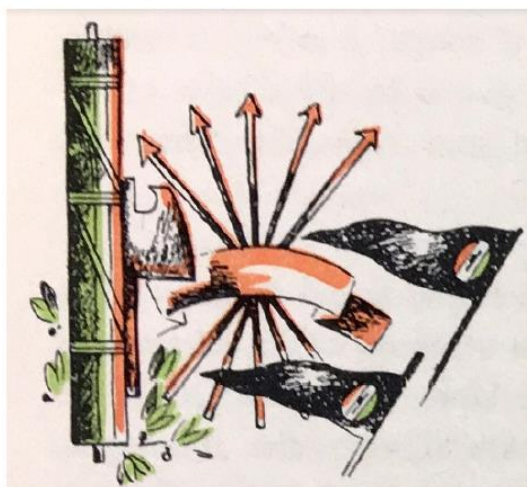


Imagen 2. Ilustración de la lectura *La guerra di Spagna è terminata*.<sup>46</sup>

Por otro lado, encontramos los textos de historia y geografía. En las ediciones de 1940 y 1941, los textos de ambas asignaturas, respectivamente, recogen las hazañas de los italianos en la guerra española. En el caso de historia, el capítulo dedicado a esta materia del libro *Il libro della terza classe elementare. Religione, Grammatica, Storia, Geografia, Aritmetica* («El libro de la tercera clase elemental. Religión, Gramática, Historia,

<sup>45</sup> Luigi Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», 157.

<sup>46</sup> Luigi Rinaldi, «La guerra di Spagna è terminata», 156.



Geografía, Aritmética»), fue redactado por Ezio Bonomi, un autor prolífico en la literatura escolar del fascismo. Encargado fundamentalmente del apartado de lecturas, destacó por esta obra y por el libro *Celebrazioni patriottiche fasciste religiose* («Celebraciones patrióticas fascistas religiosas»), las cuales contenían mensajes de un explícito apoyo al régimen de Mussolini. Tras la Segunda Guerra Mundial, como apunta Piergovani Genovesi, en el *Elenco dei libri di testo per le scuole elementari* («Elenco de libros de texto para la escuela elemental») de 1945, su estrecha y explícita vinculación con el fascismo a través de sus obras escolares hizo que junto al nombre de Ezio Bonomi apareciera una anotación que remarcaba las reservas sobre él.<sup>47</sup>

En este libro de la tercera clase elemental, se incluye un apartado titulado *I legionari italiani e la Guerra di Spagna* («Los legionarios italianos y la Guerra de España»), que recoge la finalización del conflicto y la aportación de la Italia fascista a su consecución, y donde nuevamente se vuelve a recoger la idea del comunismo como enemigo común:

Tan pronto como terminó la guerra por la conquista del Imperio, se abrió un nuevo campo de batalla para los valientes legionarios italianos.

España estaba comprometida en una heroica guerra de independencia contra la intrusión comunista. Voluntarios italianos se apresuraron en el auto de los maravillosos soldados del Generalísimo Franco: y en la tierra y en el cielo de España se reafirmaron las brillantes virtudes de los guerreros del pueblo italiano.

Málaga, Guadalajara, Santander, Bilbao, Tortosa, Barcelona y Madrid fueron las etapas de la guerra victoriosa, consagradas por la sangre de mil y un héroes españoles e italianos.

La tierra comunista en España seguirá siendo una página de vergüenza en la historia de la vieja Europa.<sup>48</sup>

<sup>47</sup> Piergovani Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, (Milano: FrancoAngeli, 2009).

<sup>48</sup> Traducido de: Ezio Bonomi, «I legionari italiani e la guerra di Spagna», en *Il libro della terza classe elementare. Religione, Grammatica, Storia, Geografia, Aritmetica*, ed. Ezio Bonomi (Roma: La Libreria dello Stato, 1940), 125-126.

La retórica victoriosa del régimen italiano se mezcló con la humillación hacia el bando republicano, cuyo espacio tilda como uno de los más humillantes de la historia del continente europeo.

En cuanto a la geografía, en 1941 se publicó una nueva edición de *Il libro della quinta classe elementare. Aritmetica, Geografia, Scienze* («El libro de la quinta clase elemental. Aritmética, Geografía, Ciencias»), a cargo de Carmelo Cottone, un maestro, director e inspector escolar sardo. En 1938 se dirige a Roma, entrando en 1942 a la Dirección General de Educación Primaria, bajo el ministerio de Giuseppe Bottai.<sup>49</sup> En el apartado de geografía de este manual, el autor hace un repaso por los principales países de Europa. En el caso de España se incluye una breve reseña histórica sobre la Guerra Civil, donde se afirma:

Recientemente, con la ayuda de los legionarios italianos, España se ha liberado del desorden, para volver a la civilización católica y latina.

Indudablemente, la guerra civil ha dejado trágicas ruinas, tanto por la enorme cantidad de víctimas como por la destrucción de la guerra.

El Caudillo ha enumerado más de 70 mil asesinatos solo en Madrid, 20 mil en Valencia, 54 mil en Barcelona. No menos de un millón son las víctimas españolas de la guerra. Devastó las ciudades más pobladas, incendió cientos de aldeas, abandonó y destruyó miles de hogares, las fuentes de riqueza empobrecidas.

España tendrá que superar enormes dificultades para la rendición. Las ruinas que dejó la guerra son enormes y se necesitará un gran esfuerzo para repararlas. La reconstrucción de España requiere voluntad deliberada y energía incansable.

Debemos tener fe en la resurrección de España. Un pueblo que, después de siglos de decadencia y abandono, socavó durante más de cinco años en todos sus núcleos vitales. Sin embargo, encuentra la fuerza para levantarse en armas, apresurarse a ofrecerse voluntariamente bajo las banderas de Franco y, aunque con la

<sup>49</sup> Renato Andreolo et al., *Educazione moderna e scuola di base. Studi in onore di Carmelo Cottone* (Brescia: La Scuola, 1973); Piergiovani Genovesi, *Il manuale di storia in Italia...*

■ CARLOS SANZ SIMÓN

ayuda de naciones amigas, lidera una guerra sangrienta y victoriosa durante tres años, siendo digno de vivir y ganar en la carrera de naciones civilizadas.<sup>50</sup>

A través del fragmento de Cottone se hace un balance cuantitativo de las bajas producidas en la guerra y del devastador resultado de la misma para la recuperación de todos los pueblos y ciudades españolas, siempre desde la visión del bando sublevado. En la lectura sobrevuela el desorden y el caos originados por los republicanos, y se enfatiza en la cuestión étnica de la civilización, nuevamente católica, pero también latina. Este punto de encuentro enlaza con la idea de Mussolini de hacer resurgir un imperio mediterráneo en el que España y el régimen de Franco sería un aliado indispensable pese al complicado futuro que esperó al *Duce* pocos años después.<sup>51</sup>

Finalmente, se encuentra el texto *bíblico* del fascismo italiano: *Il primo e secondo libro del fascista* («El primer y segundo libro del fascista»), editado por el Partido Nacional Fascista de Italia. En él se declaran los principios del partido y del fascismo, las reseñas a los principales personajes afines al régimen, y, por último, un breve calendario con los hitos más relevantes. En el periodo comprendido por la Guerra Civil Española se recogen dos hechos significativos para los fascistas italianos:

1936-38. Los Camisas Negras italianos acuden a España a combatir contra el bolchevismo y reafirman fúlgidamente la tradición militar italiana, cubriéndose de gloria en las batallas de Málaga, Santander, Bilbao, Tortosa, Albentosa, Barracas.

[...]

13 de febrero de 1941 (Año XIX)

Encuentro entre el Duce y el Caudillo en Bordighera.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> Traducido de: Carmelo Cottone, «Spagna», en *Il libro della quinta classe elementare. Aritmetica, Geografia, Scienze*, ed. Carmelo Cottone (Roma: La Libreria dello Stato, 1941), 162.

<sup>51</sup> Álvaro Lozano, *Mussolini y el fascismo italiano*.

<sup>52</sup> Traducido de: Partito Nazionale Fascista, *Il primo e secondo libro del fascista* (Roma: Partito Nazionale Fascista, 1942), 12, 14.



Para el partido oficial del régimen fascista, el conflicto español y la posterior reunión entre ambos dictadores fueron acontecimientos reseñables en la adaptación de su diario a las escuelas.

En resumen, podemos afirmar que la Guerra Civil Española contó con una nutrida representación en los textos escolares del Régimen fascista italiano en las materias aquí analizadas. En ellos hubo un claro enemigo político, Rusia, si bien en el contexto aquí abarcado los textos de lectura se han mostrado más partidarios de reflejar la definición de un enemigo social. Estos eran hombres —pues fundamentalmente aparecen representados como militares— insensibles, profundamente anticatólicos, y, por ende, carentes de fe. Hombres despreciables y sin sensibilidad, por su actitud contra los personajes entonces más vulnerables: las mujeres y los niños. Hombres que ocasionaron el desorden y el caos que condujeron a España a la desgracia.

La caída del fascismo en Italia trajo consigo un profundo replanteamiento del contenido de los textos escolares, acompañado de una política revisionista con el pasado inmediato de la historia nacional, la cual no podía continuar haciendo apología de la ideología fascista, ni de los conflictos bélicos recientes en los que Italia había tomado parte como defensora de aquellos ideales. La *Guerra di Spagna* desapareció de forma radical de los textos, bien por un cambio curricular en la edición de los nuevos textos, o por omisión. La Italia posterior al Régimen de Mussolini se encontró en una grave y delicada situación económica que diezmó las posibilidades de las familias. Ante la imposibilidad de poder adquirir nuevos textos escolares para sus hijos e hijas, la realidad terminó imponiéndose y se continuaron utilizando libros editados durante la época de Mussolini, si bien capítulos como los referidos al conflicto español fueron arrancados literalmente de sus páginas. Los índices de estos textos quedaron como testigos de títulos como *Frecce Nere* (Camisas negras), *La corona di Albania a Vittorio Emanuele III* (La corona de Albania a Víctor Manuel III), *Italia romana e fascista* (Italia romana y fascista) o *La guerra civile di Spagna è terminata* (La guerra civil de España ha terminado), que fueron los últimos vestigios del fascismo en los libros de texto de las nuevas generaciones de italianos e italianas instruidas ya al albor de una época marcada por la necesidad del pacifismo y de la construcción de la memoria histórica.

## CONCLUSIONES

Los textos escolares contribuyen a la construcción de una identidad nacional propia, pero también ayudan a dibujar la identidad del enemigo. Como han mostrado los textos aquí utilizados, la identidad del otro puede no resultar tan explícita o evidente aparentemente, pero en cualquier caso sigue una línea que permite obtener una visión panorámica de todo aquello que generó rechazo y contra lo que se luchó en la Guerra Civil Española desde el bando sublevado. Los textos escolares de la última época del fascismo italiano coincidieron con la idea del enemigo que también proyectaron los textos escolares españoles de la época, en clara sintonía entre el discurso fascista y el franquista. El enemigo era *rojo*, *comunista*, *bolchevique*, y vinculado a Rusia. Asimismo, aparecía representado de forma generalizada como varón, pues estaba asociado al ejército. Este acababa con la vida de mujeres y niños, generalmente italianos, acercando así la realidad a los lectores del país transalpino, y haciendo hincapié en la crudeza e injusticia de los crímenes cometidos por el bando republicano en la contienda civil.

Dentro de los textos, los que han mostrado una mayor representación de este conflicto han sido los de lecturas. Este hecho puede deberse, en parte, a la posibilidad que ofrecen estas para la creación de relatos e historias ficticias ambientadas en contextos históricos reales. Sin embargo, el contenido de estos textos muestra hechos sobrecogedores a los niños y niñas de la escuela elemental italiana, generando un sentimiento de miedo y demonizando a un bando del conflicto y, por ende, al proyecto político que representa.

En definitiva, tanto la identidad como la alteridad se han mostrado como conceptos transnacionales, capaces de cruzar fronteras e internacionalizarse. En este caso, la concepción y representación del enemigo en el caso italiano se corresponde con la idea del *otro* impregnada por el bando sublevado o franquista. Franco y Mussolini proyectaron así en sus textos una visión del enemigo, si bien el dictador italiano centró el relato bélico directamente contra personajes italianos, para así causar una mayor impresión y rechazo entre las nuevas generaciones educadas en los últimos años del fascismo.



### Nota sobre el autor

CARLOS SANZ SIMÓN es graduado en Pedagogía (2015) y Máster en Investigación en Educación (2016) por la Universidad Complutense de Madrid. En esta institución actualmente cursa los estudios de Doctorado en Educación como contratado predoctoral en el Departamento de Estudios Educativos. Forma parte del grupo de investigación consolidado *Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades* (CLAVES, UCM) y pertenece al consejo editorial de la revista *Cabás*. Además, es miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre la construcción de la identidad nacional en las escuelas primarias de España e Italia entre los años treinta y cincuenta del siglo XX. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio del nacionalismo en la escuela, la simbología patriótica, los textos escolares y las memorias de prácticas.

### REFERENCIAS

- Andreolo, Renato et al. *Educazione moderna e scuola di base. Studi in onore di Carmelo Cottone*. Brescia: La Scuola, 1973.
- Ascenzi, Anna. *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2009.
- Ascenzi, Anna y Roberto Sani. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1930)*. Milán: Vita e Pensiero, 2005.
- Badanelli Rubio, Ana M<sup>a</sup> y Kira Mahamud Angulo. «Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975)». *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 125-160. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.14366>
- Bargellini, Piero (Ed.). *Lecture per la quinta classe elementare dei centri urbani*. Roma: La Libreria dello Stato, 1942.
- Bel Martínez, Juan Carlos y Juan Carlos Colomer Rubio. «Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE». *Cabás* 17 (2017): 1-17.
- Bonomi, Ezio. «I legionari italiani e la guerra di Spagna». En *Il libro della terza classe elementare. Religione, Grammatica, Storia, Geografia, Aritmetica*, editado por Ezio Bonomi, 125-126. Roma: La Libreria dello Stato, 1940.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

- Boyd, Carolyn P. *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares Corredor, 2000.
- Brandani, Edoardo, Giorgio DiGenova y Massimo Duranti. "L'uomo della Provvidenza". *Iconografia del Duce (1923-1945)*. Bolonia: Edizioni Bora, 1997.
- Caroli, Dorena. «L'insegnamento della storia antica e medioevale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto». *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 321-352. <https://doi.org/10.5944/hme.2.2015.13821>
- Casanova Ruiz, Julián. *República y guerra civil. Volumen 8*. Barcelona: Crítica – Marcial Pons, 2007.
- Castillejo Cambra, Emilio. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED, 2008.
- Catarsi, Enzo. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Florencia: La Nuova Italia, 1990.
- Choppin, Alain. «Pasado y presente de los manuales escolares». *Educación y pedagogía* 13, no. 29-30 (2001): 209-229.
- Collin, Mariella. «Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943)». *Histoire de l'Éducation* 127 (2010): 57-94.
- Colomer Rubio, Juan Carlos. «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria: una aproximación crítica». En *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, coordinado por Pilar Folguera et al., 5175-5185. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2015.
- Cottone, Carmelo. «Spagna». En *Il libro della quinta classe elementare. Aritmetica, Geografia, Scienze*, editado por Carmelo Cottone, 159-164. Roma: La Libreria dello Stato, 1941.
- Dagnino, Jorge. *Faith and fascism. Catholic intellectuals in Italy, 1925-43*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.
- Domínguez Méndez, Rubén. «La fascistización de las escuelas italianas en el extranjero. El caso de Barcelona (1922-1929)». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 33 (2014): 231-253.
- García Puchol, Joaquín. *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900)*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993.
- Genovesi, Piergiovani. *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*. Milano: FrancoAngeli, 2009.
- Heiberg, Morten. *Emperadores del Mediterráneo. Franco, Mussolini y la guerra civil española*. Barcelona: Crítica, 2003.
- Istituto della Enciclopedia Italiana. *Dizionario biografico degli italiani. Volume 34*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1980.
- Leoni, Francesco. «El disenso católico en Italia durante el fascismo». *Revista de Estudios Políticos* 35 (1983): 235-255.

- Lozano, Álvaro. *Mussolini y el fascismo italiano*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2012.
- Mahamud Angulo, Kira y Ana M<sup>a</sup> Badanelli Rubio. «Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística». *História da Educação* 20, no. 50, (2016): 29-48. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62455>
- Marina Carranza, Marcos. «¿Qué guerra civil nos han explicado? La guerra civil en los libros de texto». En *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, coordinado por José Manuel Aldea Celada et al., 713-731. Salamanca: Hergar Ediciones, 2012.
- McLean, Eden K. *Mussolini's Children. Race and Elementary Education in Fascist Italy*. Lincoln-Londres: Nebraska University Press, 2018.
- Meda, Juri y Ana M<sup>a</sup> Badanelli Rubio. *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: Balance y perspectivas*. Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata, 2013.
- Meda, Juri. «'Invisible schools'. The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55)». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 347-396. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19204>
- Montecchi, Luca. «La escuela primaria rural en Italia entre los siglos XIX y XX». *Historia y Memoria de la Educación* 7 (2018): 81-106. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.18747>
- Morandini, María Cristina. «I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)». *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 383-408. <https://doi.org/10.5944/hme.10.2019.23365>
- Morente Valero, Francisco. «Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 24 (2005): 179-204.
- Morgan, Philip. *The fall of Mussolini: Italy, the italians, and the Second World War*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. «El miedo al extranjero, o el enemigo como invasor (1936-1939)». En *Retóricas del miedo: imágenes de la guerra civil española*, editado por Nancy Berthier y Vicente Sánchez-Biosca, 53-70. Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, 2012.
- Partito Nazionale Fascista. *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: Partito Nazionale Fascista, 1942.
- Payne, Stanley George. *Fascism in Spain, 1923-1977*. Madison: University of Wisconsin Press, 1999.
- Petrucchi, Alfredo. *L'aratro e la spada. Letture per la III classe dei centri rurali*. Roma: La Libreria dello Stato, 1938.



■ CARLOS SANZ SIMÓN

- Pomante, Luigiaurelio y Roberto Sani. «The Gentile reform (1923) and academic strategies of the University of Macerata between national science and development of the local economy». *Historia y Memoria de la Educación* 3 (2016): 259-277. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.13875>
- Puelles Benítez, Manuel de. *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED, 2017.
- Rabazas Romero, Teresa. *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Madrid: UNED, 2001.
- Rinaldi, Luigi. «La guerra di Spagna è terminata». En *Il libro della quinta classe elementare. Letture*, editado por Luigi Rinaldi, 156-157. Roma: La Libreria dello Stato, 1939.
- Roith, Christian. «Representaciones de la Guerra civil española en manuales de Historia del franquismo temprano». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 36 (2017): 321-342. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201736321342>
- Sani, Roberto. *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*. Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2018.
- Sanz Simón, Carlos y Teresa Rabazas Romero. «La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española». *Bordón. Revista de Pedagogía* 69, no. 2 (2017): 131-146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50578>
- Saz Campos, Ismael. *Mussolini contra la II República. Hostilidad, conspiraciones, intervención (1931-1936)*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1986.
- Sevillano, Francisco. *La cultura de guerra del «nuevo Estado» franquista*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2017.
- Spackman, Barbara. *Fascist Virilities. Rhetoric, Ideology, and Social Fantasy in Italy*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2008.
- Valls Montes, Rafael. *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. València: Universitat de València, 2009.
- Vaquero Peláez, Dimas. *Mussolini & España, Franco & Mussolini. Unas relaciones difíciles*. Zaragoza: Comuniter, 2017.
- Vaquero Peláez, Dimas. *Credere, obbedire, combattere. Creer, obedecer, combatir... y morir. Fascistas italianos en la guerra civil española*. Zaragoza: Mira Editores, 2007.
- Venza, Claudio. «La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939)». En *Francone. La mirada de Mussolini en la guerra de España*, editado por el Gobierno de Aragón, 31-40. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2009.
- Viñas, Ángel. *La República en guerra contra Franco, Hitler, Mussolini y la hostilidad británica*. Barcelona: Crítica, 2012.

#### 4.2.4. Conclusiones parciales

Tras la obtención de los datos extraídos de las fuentes primarias seleccionadas, se ha mostrado una importante cantidad de textos e ilustraciones relacionados con el conflicto bélico español. De forma sintetizada, podría afirmarse que la narración de la Guerra Civil, desde la visión de la participación del fascismo italiano en la contienda, tuvo un importante componente identitario. Como se ha comprobado a lo largo de ambos estudios, a través de narraciones de los acontecimientos vinculadas a este contexto –algunas ficticias–, los niños aprendían cómo debían ser los italianos y sus características, su carácter abnegado y entregado, física y espiritualmente, a su familia y a su país. En este sentido, la potencialidad militar es también un motivo de orgullo que contribuye a la estimulación del sentimiento de pertenencia. Por otra parte, a través de las consecuencias de la guerra se reflejan relatos que aluden a los sentimientos de los propios militares italianos, que sienten añoranza por la distancia que les separa de los suyos. En este sentido, también ha resultado llamativa la alusión a la destrucción patrimonial como resultado del conflicto.

No obstante, y como se ha podido comprobar, a la luz de los resultados obtenidos se advirtió la necesidad de indagar específicamente en la representación de la alteridad, en este caso, representada por el bando republicano. Los textos escolares, sobre todo, se encargaron de definir con vehemencia las atrocidades y características del ejército enemigo. Como se ha mostrado en el estudio específico dedicado a esta cuestión, el fascismo, en la línea del discurso sublevado, se preocupó por tachar a los republicanos bajo calificativos de carácter despectivo, haciendo hincapié en su vinculación al comunismo ruso y a sus atrocidades contra los más débiles, destacando su tiranía y su falta de consideración y de creencias.

En definitiva, con este bloque se ha pretendido reflejar la internacionalización de la contienda civil en un régimen que simpatizaba ideológicamente con los planteamientos del bando sublevado y de la posterior dictadura franquista. España se sumergió así en un régimen autoritario de cerca de cuatro décadas, cuya primera etapa, la autárquica –comprendida entre 1939 y 1959– es el último contexto analizado en relación a los procesos de nacionalización en la presente tesis doctoral.





### 4.3. Bloque III. España se repliega. Entre la homogeneización identitaria y los resquicios del nacionalcatolicismo (1939-1959)

#### 4.3.1. Introducción

El resultado de la Guerra Civil trajo consigo la instauración de la dictadura de Francisco Franco. Un régimen de casi cuarenta años de duración, que dio comienzo, en el ámbito educativo, con la imposición de los ideales del nacionalcatolicismo, el nuevo paradigma ideológico de la dictadura franquista. Un planteamiento que alude, precisamente, a la exaltación del nacionalismo español, aunándolo con la reivindicación de la religión católica.

Este nuevo escenario político e ideológico supuso una ruptura radical con el pasado republicano, el cual quedó demonizado desde la guerra civil, tal y como ha podido comprobarse en el caso del fascismo italiano, y una concepción que, como era natural, continuó dentro de la dictadura franquista (Viñao, 2014b, 2015).

Dada la abundancia de estudios e investigaciones enfocadas en el estudio de los textos escolares durante el franquismo, tal y como se ha observado en la revisión bibliográfica, se plantea un estudio de los procesos de nacionalización desde la perspectiva de la práctica educativa, que como se ha señalado anteriormente, se ha constituido como una línea de investigación actual y relevante en el ámbito educativo (Pozo & Canales, 2011). Para ello, en los tres estudios que componen este último bloque de resultados, se han utilizado las memorias de prácticas de las primeras generaciones de la Sección de Pedagogía de Madrid (ver Anexo II), por su carácter poco explorado y su riqueza documental –destacando en especial el caso de las fotografías–.

Dentro de este periodo histórico, hay que destacar nuevamente el trabajo de Boyd (1999, 2000) como un referente en la contextualización del régimen. En este sentido, sí cabe destacarse que metodológicamente han sido considerados los trabajos de Pozo & Rabazas (2010, 2013), Barceló-Bauzá (2017), Barceló-Bauzá, Comas & Sureda (2016) y Barceló-Bauzá, Comas-Rubí & Pozo (2018) por hacer uso de una fuente de similar naturaleza para el estudio de la práctica educativa.

Con el presente bloque se pretende dar respuesta a tres objetivos específicos. El primero de ellos es describir el contexto histórico desde la perspectiva socioeducativa de la posguerra. Este objetivo queda planteado, principalmente, en la publicación titulada *Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo*, publicado en 2018 en la revista *Social and Education History* junto a los profesores Miriam Sonlleve Velasco y Luis Torrego Egido (Universidad de Valladolid), y especializados en la historia de la educación durante el franquismo. Este artículo se centra en el estudio del ámbito socioeducativo desde tres categorías de análisis: la identidad nacional, los roles de género y la religión católica, y contribuye a introducir una visión panorámica de gran parte del primer franquismo. El número de memorias de prácticas analizado asciende, en este caso, a 45 ejemplares.

En segundo lugar, se plantea estudiar la presencia o ausencia de la simbología política y religiosa en los centros educativos. Este objetivo se ha contemplado en la publicación *Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)*, publicado en 2019 en la revista *Historia y Memoria de la Educación*, en solitario. En este artículo se plantea un estudio que parte de tres criterios de análisis: la titularidad de los centros, en función de si se trata de centros gestionados por congregaciones religiosas o no –una idea sugerida por Pozo & Canales (2011)–; la demarcación geográfica, delimitada a los casos de Castilla, Cataluña, Galicia y el País Vasco; y la relación entre esta simbología y el alumnado, considerando su sexo. En esta ocasión, se utiliza un total de 53 memorias de prácticas.

Por último, se establece un tercer objetivo basado en indagar sobre la cuestión lingüística como elemento identitario en la enseñanza durante el autoritarismo. En este caso, se da respuesta a esta finalidad con la publicación *La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico*, publicado en 2020 junto a la profesora Teresa Rabazas Romero, directora de la presente tesis doctoral, en la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. La elección de este caso de estudio se produjo por varias razones. En primer lugar, se partió de una delimitación a aquellas regiones que habían aprobado un estatuto de autonomía que hubiera entrado en vigor durante el periodo republicano, quedando en este caso las regiones de Cataluña y el País Vasco, los cuales fueron aprobados en 1932 y 1936 respectivamente. A la hora de elegir uno de los dos casos, se tuvo en cuenta la experiencia en la elaboración del estudio anterior, que evidenció una mayor presencia de información en el caso vasco que en el catalán. Esto podría deberse a la apertura, en 1954, de la sección de pedagogía en Barcelona, como se ha señalado en el apartado metodológico relativo a esta fuente primaria. Por ello, se decidió escoger el caso del País Vasco y, posteriormente, por cuestiones de afinidad cultural y lingüística, se decidió ampliarlo incluyendo los ejemplares de esta época pertenecientes al caso de Navarra. Para ello, se estableció un análisis basado en dos ámbitos: el social y el educativo. En el caso de este último se hizo hincapié en la experiencia manifestada desde el enfoque del alumnado, por un lado, y del profesorado por otro. Finalmente, se realizó un análisis de 13 memorias de prácticas.

En síntesis, con las publicaciones comprendidas en este bloque se quiere ofrecer un análisis de los procesos de nacionalización desde la perspectiva de la práctica educativa durante el primer franquismo, haciendo énfasis en las representaciones simbólicas y la cuestión lingüística a través de un estudio de caso. Para terminar, en la siguiente tabla se puede observar la relación entre las publicaciones que comprenden este bloque y su vinculación a los objetivos específicos planteados.

Tabla 7.

*Relación de publicaciones y objetivos específicos del tercer bloque de resultados*

<b>Publicaciones</b>	<b>Objetivos específicos</b>
5. Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo	Describir el contexto de la posguerra desde la perspectiva socioeducativa
6. Los símbolos del nacionalcatholicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)	Estudiar la presencia o ausencia de la simbología política y religiosa en los centros educativos
7. La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico	Indagar sobre la cuestión lingüística como elemento identitario en la enseñanza durante el autoritarismo

Fuente: Elaboración propia.





4.3.2. *Publicación 4*

*Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo*

Miriam Sonlleve Velasco, Carlos Sanz Simón y Luis Torrego Egidio

Social and Education History

vol. 7, n. 1, pp. 26-54

2018



*HSE – Social and Education History Vol.7 No. 1 February 2018 pp. 26-54*

## **Society and Education in the Post-war Period (1939-1953): A look from the Images of the Trainee's Reports of the First Pedagogues Instructed in the Franco Regime**

Miriam Sonlleve Velasco  
*Universidad de Valladolid (Spain)*

Luis Torrego Egidio  
*Universidad de Valladolid (Spain)*

Carlos Sanz Simón  
*Universidad Complutense de Madrid (Spain)*

### **Abstract**

Iconographic documents are a little used source for the recovery of the social and educational memory. This paper uses the trainee's reports of the first Spanish pedagogues instructed in the Franco's regime, which describe in a narrative way the school context and the situation of educational institutions of a specific place in Spanish geography. To this goal, 45 reports have been selected that reproduce a total of 475 images in the form of postcards, photographs and clippings, studied through an analysis of their content and grouped under two research focuses: society and education in the postwar period. The results show the emphasis of the students to highlight, from the images of their works, the historical heritage of the studied context, the customs and popular traditions, as well as the reflection of post-war education based on the study of the school reality. Gender, national identity and the Catholic religion are the themes that mark the narrations.

**Key words:** pedagogy, iconography, Franco's regime, society

2018 Hipatia Press  
ISSN: 2014-3567  
DOI: 10.17583/hse.2018.2903

**Hipatia Press**  
www.hipatiapress.com



*HSE – Social and Education History Vol. 7 No. 1 October 2018 pp. 26-54*

## **Sociedad y Educación en la Posguerra (1939-1953): Una mirada desde las Imágenes de las Memorias de Prácticas de los Primeros Pedagogos Instruidos en el Franquismo**

Miriam Sonlleve Velasco  
*Universidad de Valladolid (Spain)*

Luis Torrego Egidio  
*Universidad de Valladolid (Spain)*

Carlos Sanz Simón  
*Universidad Complutense de Madrid  
(Spain)*

### **Resumen**

Los documentos iconográficos son una fuente poco utilizada para la recuperación de la memoria social y educativa. Este trabajo se sirve de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos españoles instruidos en el franquismo, que describen de forma narrativa el contexto escolar y la situación de las instituciones educativas de un lugar concreto de la geografía española. Para ello se han seleccionado 45 memorias que reproducen un total de 475 imágenes en forma de postales, fotografías y recortes, estudiadas a través de un análisis de su contenido y agrupadas bajo dos focos de investigación: sociedad y educación en la posguerra. Los resultados muestran el énfasis de los estudiantes por resaltar, desde las imágenes de sus trabajos, el patrimonio histórico del contexto estudiado, las costumbres y tradiciones populares, así como el reflejo de la educación de posguerra, a partir del estudio de la realidad escolar de los centros educativos. El género, la identidad nacional y la religión católica son los temas que marcan las narraciones.

---

**Palabras clave:** pedagogía, régimen de Franco, iconografía, sociedad

2018 Hipatia Press  
ISSN: 2014-3567  
DOI: 10.17583/hse.2018.2903

**Hipatia Press**  
www.hipatiapress.com



## 28 Sonllewa, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

La importancia de la fotografía, como huella imbricada en los procesos de construcción de memoria individual y colectiva, es crucial en toda acción de recuerdo (Rosón, 2013, p.234). Las imágenes congelan los sucesos históricos y posibilitan salvar la historia del olvido. La memoria que estos documentos portan convierte a la Historia en un elemento vivo que puede ser (re)contextualizado en el tiempo (Novóa, 2003; Ferrando, 2006; Lomas, 2011; Torrebadella, 2017).

En los últimos años, abunda el debate sobre la consideración de las fuentes iconográficas para investigar el pasado (Burke, 2005; Heras, 2008; Rodríguez, 2010; Comas, Motilla y Sureda, 2013; Malheiro, 2015). Mientras algunos historiadores aluden a su importancia para conocer aspectos de la historia a los que otras fuentes no permiten llegar (Burke, 2001; Novóa, 2003; Viñao, 2005; Barthes, 2015); otros polemizan sobre los riesgos de la interpretación de su mensaje y su carga subjetiva (Becker, 1995; Pozo, 2003; Sanchidrián, 2011). Sin embargo, a pesar de las discrepancias, todos los autores mencionados destacan el incalculable valor de esta fuente para la recuperación de la memoria escolar y el análisis de la infancia en la posguerra (Pozo, 2006; Pozo y Rabazas, 2012; González y Comas, 2016).

Los estudios más interesantes sobre el patrimonio histórico – educativo y el conocimiento de la cultura escolar de posguerra, a partir de documentos iconográficos han sido realizados por autores como Escolano (2006) o Pozo y Rabazas (2010 y 2012). El valor de estos trabajos reside en que permiten explorar algunos elementos de la cultura escolar, que habitualmente no habían sido considerados en el discurso tradicional sobre la educación española de los años cuarenta. Las imágenes de los objetos escolares, del maestro o de los manuales escolares se convierten en estas investigaciones en elementos desde los que adentrarse en el análisis de temáticas como la disciplina escolar, la autoridad o la marginación de la escuela.

Estos temas también son abordados de forma transversal desde investigaciones regionales, que parten de retratos escolares de centros educativos nacionales e institutos enmarcados en contextos rurales y urbanos de la geografía española, especialmente femeninos, para problematizar acerca de tópicos como la educación segregada por sexos, el papel adoctrinador del currículum escolar o los materiales pedagógicos utilizados para la instrucción en el aula (Sanchidrián, 2010; Medina, 2013; Sonllewa, 2015; Villa, 2015). Estos elementos supusieron la conformación de una



*HSE – Social and Education History, 7(1) 29*

realidad social en la que hombres y mujeres aparecen representados realizando el papel social para el que ha sido educado cada género desde la infancia. De esta forma, la iconografía presenta cómo los varones dominan las actividades del espacio público, mientras las mujeres quedan reducidas al ámbito doméstico.

El estudio de los documentos gráficos sobre las efemérides religiosas o los actos nacionales se presentan como testimonios de gran valor para apreciar esta amalgama de relaciones de género tejidas desde la niñez en la familia y la escuela (Martín, 1997; Pozo, 2002 y 2003; Rosón, 2013 y 2016; Lara, 2003; Amador y Ruiz, 2006; Alonso, 2015; Malheiro, 2015; González et al., 2014). Precisamente, resulta relevante destacar cómo recortes, fotografías y postales, guardadas cuidadosamente en los fondos fotográficos y museos pedagógicos españoles han servido de evidencia en los últimos años, para visibilizar la violencia social y sexual impuesta desde el ámbito educativo a los estudiantes, a partir de la exaltación de valores morales, patrióticos y religiosos. Además, estas publicaciones científicas, nos han permitido adentrarnos en el conocimiento de aquellos personajes referentes en la pedagogía española del primer franquismo, que influyeron directamente en la formación profesional del magisterio de la época y en su forma de concebir la educación (Comas, March y Sureda, 2010; Pozo y Rabazas, 2010; Sureda y Barceló, 2014; Santos y Vega, 2014; Barceló, Comas y Sureda, 2016).

El trabajo que presentamos en las siguientes líneas, pretende dar continuidad a este elenco de publicaciones. Su objetivo es recuperar la realidad social y educativa de la España de la posguerra (1939 – 1953), a través de las fotografías que complementan las memorias de prácticas de los estudiantes de Pedagogía españoles de esos años, tutorizados por el profesor Anselmo Romero Marín<sup>1</sup>

### **La Colección Fotográfica de las Memorias del Fondo Romero Marín**

El Fondo Romero Marín es un fondo histórico de memorias de prácticas realizadas por el alumnado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, entre los años 1950 y 1968 (Pozo y Rabazas, 2010). Se encuentra ubicado dentro del Museo/Laboratorio de

### 30 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” de la Universidad Complutense. Éste fue creado en 1991 por el profesor Julio Ruiz Berrio y alberga numerosas colecciones bibliográficas de carácter histórico y pedagógico, así como de patrimonio histórico-educativo (Rabazas y Ramos, 2016).

Su denominación proviene de Anselmo Romero Marín, un pedagogo determinante en el campo de la Pedagogía y didáctica superiores. Su carrera académica comienza siendo maestro becado por la República para cursar estudios de Pedagogía en la sección madrileña. Esta graduación tuvo que completarla tras la guerra, siendo después miembro de la Falange, aunque sin practicar una estridente militancia. Anselmo, constituye un claro ejemplo de maestro rural con sólida formación pedagógica, que supo aprovechar las oportunidades que se le abrieron tras la guerra, doctorándose en 1941, con un trabajo sobre la pedagogía de Nebrija, dirigido por Zaragüeta, obteniendo la cátedra de Pedagogía General y Racional en 1949 (Mainer, 2009). Romero Marín se encargaría desde finales de los años cuarenta hasta los años sesenta de dirigir las prácticas pedagógicas de novecientos estudiantes de Pedagogía, que cursaron sus estudios en la Universidad Complutense (Poveda y Rabazas, 2012).

El catedrático, requería cada curso a sus estudiantes, una memoria técnica escrita y con carácter narrativo, que aspiraba a construir un relato sobre la realidad educativa de un espacio geográfico concreto. Cada alumno, debía elaborar, a lo largo de un curso académico, un trabajo monográfico en el que plasmara una observación de la realidad educativa en la que deseara integrarse (Poveda y Rabazas, 2012). Este trabajo tenía dos partes diferenciadas: en la primera, el autor debía reflejar datos del contexto geográfico en el que se enmarcaba la experiencia escolar y realizar una descripción objetiva y teórica sobre la realidad escolar vivida. En la segunda, de carácter práctico, el estudiante realizaría un análisis y una interpretación de la primera parte, con una valoración final crítica del contexto escolar, complementada con propuestas de mejora.

En total se conservan en el Museo “Manuel Bartolomé Cossío” 891 memorias de prácticas de todas las provincias de España e incluso de otros países como Costa Rica o Italia. Para nuestra investigación se han utilizado las memorias correspondientes a los años 1950 a 1953<sup>2</sup>, que ascienden a un

*HSE – Social and Education History, 7(1) 31*

total de 45 trabajos. No todas contenían imágenes, fuente de investigación de este trabajo, por lo que ocho ejemplares fueron descartados.

La autoría de estas memorias era generalmente individual, si bien se dan varios casos de redacción por pares. Respecto al sexo, cabe señalar la notable diferencia que se da en la muestra, ya que fueron escritas por 33 mujeres y 6 varones, hecho destacable pero habitual en una profesión tradicionalmente femenina como la enseñanza<sup>3</sup>.

Respecto a los años, existen dos memorias de prácticas del año 1950, tres de 1951, catorce de 1952 y dieciocho de 1953. Esta distribución desigual se debe a una tendencia del Fondo Romero Marín ascendente según avanzan los años, pues en los años cincuenta acumula 287 ejemplares mientras en los sesenta esta cifra se eleva hasta los 586 trabajos.

La importancia del uso de este fondo se justifica por su carácter inédito, su volumen y su alcance geográfico, el cual permite obtener una visión panorámica de la escuela española -y en algunos casos extranjera- del franquismo. Además, poseen un alto contenido de fotografías, gráficos y otros elementos como mapas y documentos administrativos escolares. Respecto a la fotografía, su interés como fuente de información histórico-educativa ha quedado ampliamente demostrada previamente, y las incorporadas en el acervo de memorias del Fondo Romero Marín han sido ya objeto de investigaciones, como así lo muestran trabajos como el relacionado con la cultura escolar franquista de Pozo y Rabazas (2010), sobre la actividad pedagógica en los Hogares de Auxilio Social, por Ramos (2012), la educación infantil, por Colmenar (2012), la labor pedagógica en Vallecas, por Pericacho (2012) o sobre la escuela mallorquina, de Barceló y Rabazas (2014). La riqueza iconográfica e histórica que presentan las imágenes que albergan las memorias es enorme.

### **Metodología**

La valía de las investigaciones con fuentes documentales iconográficas reside en la importancia de que el investigador exponga de forma detallada cómo ha llevado a cabo el trabajo con este tipo de material gráfico (Burke, 2005; Comas, 2010 y 2011). Las imágenes no hablan por sí solas, ni dicen siempre lo mismo; necesitan tener un fundamento teórico y explicitar los métodos que han sido utilizados para su análisis (Sanchidrián, 2011, p.298).



### 32 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

Siguiendo estas directrices, nos disponemos a aportar algunas notas sobre cómo ha sido realizado el proceso de búsqueda, categorización y análisis de los datos de nuestra investigación.

La primera decisión metodológica a la que tuvimos que hacer frente fue la contextualización temporal. Adoptamos el 1 de abril de 1939, como la fecha de inicio de la posguerra, con la firma por Francisco Franco del último parte de guerra y el fin de la misma, para nuestro estudio, en 1953. Esta medida se fundamenta en hechos políticos, sociales y educativos. Los más destacados, a nivel político, son la firma del Concordato entre España y la Santa Sede y el Pacto entre España y Estados Unidos (Abella, 2008). En el plano educativo, la Ley de Enseñanza Media de 1938 y la Ley de Construcciones Escolares de 1953, marcaron un cambio no sustancial en la educación franquista. Además, esta fecha cobra especial importancia para nuestra investigación, porque la única Sección de Pedagogía que existió en España desde el final de la contienda hasta principios de 1954 estaba ubicada en la Universidad Complutense de Madrid. Este apunte supone que los trabajos que analizamos en este estudio son de los primeros y únicos pedagogos formados en la España del primer franquismo.

Efectuado un estudio pormenorizado sobre el periodo histórico en el que se enmarca nuestro estudio (1939 – 1953), procedimos a seleccionar las memorias de prácticas de los estudiantes, cuya colección, como se ha dicho, se encuentra catalogada en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”.

Las memorias seleccionadas se corresponden con localidades de Madrid (10), Alicante (2), León (3), Soria (1), Zamora (1), Gran Canaria (2), Tarragona (1), Ourense (2), Tenerife (1), Jaén (1), Cádiz (1), Burgos (2), Guadalajara (1), Mallorca (1), Murcia (1), Salamanca (1), Valencia (1), Valladolid (1), Vizcaya (1), Zaragoza (2), Álava (1), Asturias (1), Córdoba (1), Cuenca (1), Navarra (1), Granada (1), Guipúzcoa (1), Marruecos (1), Costa Rica (1).

Tras la recopilación de trabajos, acotamos el material a analizar, teniendo en cuenta para el estudio fotografías, postales y recortes. A continuación, procedimos al conteo del material según su tipología y a su organización bajo dos focos de estudio: contexto social del estudio pedagógico y análisis de la realidad educativa. La organización de imágenes bajo un mismo tema es un proceso de crucial importancia en el análisis de este tipo de fuentes, ya

*HSE – Social and Education History, 7(1) 33*

que estas no son más que trozos de una realidad que el investigador debe organizar bajo un mismo fenómeno, para que la información esté contextualizada y cohesionada y permita establecer la idea de evolución, secuencialidad o cambio (Gillian, 2001; Lara, 2005).

Este primer análisis, nos permitió vislumbrar subtemas relacionados con las categorías principales y también constatar que algunas imágenes pueden interpretarse desde ambos focos de análisis, por considerarse prácticas sociales ligadas a la educación de aquellos años (como por ejemplo las celebraciones de la Primera Comunión). Los subtemas fueron establecidos en relación al argumento narrativo visual de cada una de las imágenes (Valle, 1993). De esta forma, aparecieron bajo la categoría de “contexto social” subcategorías como: paisajes geográficos, patrimonio histórico, tradiciones culturales y oficios. Desde el plano educativo, también establecimos temáticas secundarias como: edificación y espacios escolares, mobiliario, actividades académicas, actividades extraescolares y simbología.

Finalmente, procedimos al análisis del contenido. Para que cada imagen pasara de convertirse en ilustración a un conjunto de datos, seguimos las indicaciones de Lara (2005) y Rodríguez (2009 y 2010) diferenciando en un primer momento entre: los rasgos denotativos (lo que aparece explícito en la imagen), la connotación (aquello que nos sugiere el documento iconográfico), y el contexto en el que se produce la fotografía, para después sistematizar los datos en diversas tablas y realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos.

En nuestra investigación no han sido apenas considerados los pies de foto que acompañan a las imágenes, pues, este tipo de textos están pensados para el análisis de fotografías periodísticas no educativas (Valle, 1993).

El trabajo con este tipo de fuentes posibilita hacer investigación desde una postura crítica, que permite dar visibilidad a ciertos códigos de violencia social y rescatar algunos temas silenciados por el poder dominante, que han hecho borrar partes colectivas de nuestra memoria histórica (Torres, 2006; Torrebadella, 2017).



### 34 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

#### Análisis

##### Características de las Imágenes

El número total de imágenes analizadas es de 475. De ellas, 132 se corresponden con recortes de periódicos y revistas; 90 son postales y 253 son fotografías realizadas por el propio estudiante o por un fotógrafo profesional que el mismo alumno contrataba, para retratar la realidad que quería plasmar en su memoria. Este tipo de ilustraciones se presentan en su mayoría en color blanco y negro (no llega a la decena las imágenes en color y todas ellas se corresponden con la tipología de postales) y se muestran, o dentro de los cuerpos de texto o en páginas separadas (en función del tamaño, del tipo de imagen y de la pericia de los estudiantes para integrarlas en el documento escrito). La mayoría de ellas suele complementar la descripción narrada, ilustrando las realidades sociales o educativas más representativas para el autor del trabajo.

Realizando una primera aproximación a los diferentes tipos de imágenes, encontramos que los recortes suelen ser utilizados por los estudiantes, para representar tanto realidades sociales en las que se enmarca el estudio pedagógico (46%), como realidades educativas (53%). No ocurre lo mismo con las postales. Casi un 70% son utilizadas para enseñar aspectos de la realidad social, principalmente vinculados con la representación de edificios y monumentos propios de la localidad analizada, frente a un 30%, de imágenes con postales destinadas a proporcionar una imagen del edificio educativo o a mostrar actividades de “buenas prácticas dentro del aula” y actividades extraescolares extraordinarias, que recogen la experiencia de colegios elitistas de corte privado.

Por último, dentro de la clasificación de ilustraciones, encontramos el grupo más abundante, las fotografías (53%). El 34% de las mismas son representaciones de la realidad social y muestran una panorámica de la geografía física, de los monumentos y edificios urbanos más representativos de la zona y de las costumbres y tradiciones vinculadas al ámbito religioso. El 65% agrupa fotografías relacionadas con la educación. Resulta significativo señalar que de las 166 fotografías relativas a la realidad escolar, 43 se corresponden con imágenes de edificios educativos de todos los niveles descritos por los estudiantes y 24 representan el interior de un aula.

*HSE – Social and Education History, 7(1) 35*

El resto de imágenes se reparten entre la representación de otros espacios escolares (como los aseos, los vestíbulos o el patio escolar); la visibilidad de actividades académicas y extraescolares; y los retratos escolares.

La cantidad de iconografías que hace referencia al contexto social de la zona geográfica analizada y la de las propiamente educativas, no presenta una diferencia significativa: 208 imágenes muestran la realidad social de la posguerra, a través del retrato de paisajes, monumentos, nombres de avenidas y calles, oficios y tradiciones folclóricas y 267 imágenes representan la realidad escolar, con un fuerte predominio de la religión en ambas categorías.

### **Tipos de Imágenes según la Clasificación Contexto – Escuela**

A pesar de que cada memoria presenta la idiosincrasia del contexto territorial que pretende estudiar, encontramos coincidencias entre los motivos utilizados para ilustrar los textos. Las imágenes más frecuentes en las memorias son aquellas que se corresponden con la geografía física de la zona (30%). Montañas, valles, ríos, mares o fenómenos meteorológicos son representaciones habituales en los trabajos de prácticas. Les siguen las imágenes que simbolizan las fachadas de edificios o monumentos históricos no vinculados con la Iglesia (29%), como bancos, ayuntamientos, palacios, hospitales o mercados, así como avenidas y calles principales de la localidad. Un tercer grupo de representaciones iconográficas se encuentran relacionadas con la Iglesia (24%). En ellas se aprecia un amplio volumen de edificios y monumentos religiosos, que en su mayoría se corresponden con catedrales, capillas y templos, considerados por los estudiantes como elementos de referencia para la representación del patrimonio cultural local. Junto a ellos surge un número considerable de representaciones de procesiones y celebraciones vinculadas con la religión en la que son frecuentes las apariciones de niños y niñas participando activamente (*Ver Imagen 1*).

Un cuarto grupo de imágenes revelan las costumbres típicas de la zona (10%). Trajes y bailes regionales, fiestas en honor al campo, comidas populares o muestras de la artesanía de la localidad son algunos ejemplos de este grupo de ilustraciones. Finalmente, encontramos alrededor de un 6% de iconografía, que refleja los oficios más representativos de la zona. La

### 36 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

agricultura y la ganadería ocupan un importante papel dentro de la muestra, reflejándose el atraso que en el terreno económico y social estaba viviendo la población española de los años cuarenta y cincuenta.

En el plano pedagógico, destacamos la amplia diversidad de realidades educativas que se presentan en las imágenes de las memorias. A través de sus trabajos, los estudiantes muestran la situación de escuelas maternas y de párvulos; escuelas públicas nacionales (rurales y urbanas), escuelas de la Iglesia, escuelas de Patronato y escuelas privadas, tanto mixtas como separadas por sexos<sup>4</sup>; centros de Enseñanza Media y Profesional estatales y privados; y Escuelas de Artes y Oficios, femeninas y masculinas<sup>5</sup>. Mientras la realidad educativa de centros privados es retratada por los estudiantes con infinito detalle (edificación escolar externa; interior de espacios educativos, como bibliotecas, laboratorios, comedores o capillas; desarrollo de las clases, tanto dentro como fuera del aula; materiales de enseñanza; juegos; actividades extraacadémicas...), la de los centros públicos es exigua (Ver *Imagen 2*). Las fachadas de las escuelas, el interior del aula y los patios de recreo, son las imágenes más repetidas para mostrar este tipo de educación, caracterizada por el deterioro del mobiliario, la falta de iluminación y otras deficiencias espaciales (Poveda y Rabazas, 2012, p.331).

También se observa un claro contraste entre el número de imágenes de los diferentes niveles educativos. Mientras las escuelas infantiles constituyen menos del 5% del total de iconografía de las memorias, las escuelas primarias, los centros de Enseñanza Media y los centros de Formación Profesional suelen aparecer con mayor frecuencia, siendo el nivel secundario el que reúne más imágenes (sobrepasa el 50%).

En cuanto a apariciones de los estudiantes en las imágenes analizadas, debemos apuntar que la variedad de centros descrita en líneas anteriores, posibilita ofrecer también una amplia representatividad de población estudiantil, que va desde niños y niñas que se encuentran en la más tierna infancia (esta población infantil aparece en imágenes de escuelas maternas y de párvulos), hasta adolescentes que están realizando una formación profesional. Estos últimos estudiantes suelen ser retratados realizando actividades en función de su género, propias de los programas masculinos o femeninos en los que se encuentran matriculados. En cuanto al alumnado primario de los diferentes centros, se aprecia una escasa representación de estudiantes que asisten a escuelas públicas nacionales. Este tipo de alumnado



*HSE – Social and Education History, 7(1) 37*

apenas figura en el volumen total de fotografías y sus apariciones se restringen a retratos escolares y juegos en el patio de recreo (Ver [Imagen 3](#)). No ocurre lo mismo con los escolares de centros privados, cuyas apariciones ascienden a más del 60% del total analizado para este nivel educativo. El alumnado que recibe este tipo de educación, realiza actividades escolares singulares que muestran una “imagen de progreso” de la educación franquista, a través de clases al aire libre, teatro, talleres de trabajos manuales o actividades musicales ([Poveda y Rabazas, 2012, p.331](#)).

Las actividades académicas más reflejadas son: la lectura, centrada principalmente en el nivel primario; la Gimnasia, en la que sólo encontramos imágenes masculinas; y diferentes tipos de talleres, en los que cada estudiante aparece realizando funciones propias de su género, observando una tendencia a la mayor representación masculina.

Mención aparte merecen las actividades extraescolares mostradas en las fotografías de las memorias de prácticas. Como ya anunciábamos, excursiones, campamentos, bailes o prácticas vinculadas con la pintura suelen ser actividades frecuentes en los centros privados de enseñanza primaria. Por el contrario, en los centros públicos, las actividades más incorporadas fuera del horario escolar se reducen a rituales religiosos como las comuniones.

Los documentos iconográficos apoyan las descripciones y reflexiones que los estudiantes ofrecen en sus trabajos sobre las diferencias entre centros públicos y privados. De esta forma se puede considerar a través de sus narraciones cómo hacen visible que la educación privada ofrece mejores instalaciones, mobiliario y actividades, que la pública y cómo el acceso de los estudiantes que se encuentran matriculados en centros de Educación Primaria privados y religiosos a las enseñanzas medias es más voluminoso que el de los niños y niñas de clase popular.

Dedicamos un comentario a los retratos que aparecen en las imágenes analizadas. Queremos hacer visible, que en la iconografía del interior del aula es frecuente encontrar cuadros de Francisco Franco, José Antonio Primo de Rivera y la Inmaculada Concepción. Estas mismas imágenes (principalmente la de Franco), también aparecen en algunas memorias, decorando el inicio o el final del trabajo. Junto a ellas, también afloran imágenes de religiosos y religiosas, fundadores de los grupos escolares y de las órdenes creadoras de centros educativos relacionados con la Iglesia. Por

### 38 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

último, en cuanto a los retratos, encontramos también las imágenes de estudiantes, fotografiados durante su paso por la escuela, tanto de forma individual como en grupo.

Las imágenes de la colección de memorias no solo permiten analizar los objetos sino que también hacen visibles los silencios (Pozo y Rabazas, 2010). En este sentido es destacable que de las 267 imágenes que se corresponden con la categoría de educación, solo una de ellas muestra la relación familia – escuela. Esta fotografía se corresponde con una monografía de la enseñanza en Marruecos (escuelas de Arcila), desde la que se aprecia como padres e hijos varones, desarrollan una actividad común dentro de la escuela (Ver [Imagen 4](#)).

#### **Temas que Subyacen de Forma Evidente en las Ilustraciones**

Tres temas aparecen de forma evidente en las ilustraciones estudiadas: el género, la identidad nacional y la religión. Se trata de aspectos entre los que cuesta dibujar fronteras para su explicación, puesto que se encuentran interconectados y son influyentes entre sí, pero plasmaremos algunas notas sobre cada uno de ellos, que nos permitan aclarar estas diferencias.

#### **Género**

El género se hace patente tanto en las imágenes relacionadas con el contexto social como las que muestran la propia realidad educativa.

En relación a la tarea educativa, vemos cómo las apariciones femeninas son crecientes en todas las imágenes relacionadas con las escuelas maternas y de párvulos; son menores en la Enseñanza Primaria (la mayoría se corresponden con retratos femeninos religiosos); decrecen aún más en la Enseñanza Media y se amplían en la Formación Profesional, con la representación de las llamadas *profesiones femeninas*, de la ley de la Enseñanza Profesional de 1949. Las clases de corte, bordados, zurcido, maternidad, plancha y confección se convierten en iconos para las docentes femeninas de enseñanzas profesionales (Ver [Imágenes 5 y 6](#)). Esta perspectiva da continuidad a las investigaciones de Rabazas y Ramos (2006) o Rodríguez (2004) sobre el inalcanzable acceso de la mujer a la Enseñanza



*HSE – Social and Education History, 7(1) 39*

Media y Superior y su vinculación con profesiones ligadas a su función social como madre y esposa.

Las imágenes de los estudiantes presentan también cómo se va elaborando la Historia de una educación diferenciada entre sexos, que se presenta desde los niveles primarios, como se puede apreciar en el trabajo de Sonllea y Torrego (2014). Así, en las memorias a partir de 1952, la imagen de los dos sexos comienza a verse representada en patios de recreo (siempre desarrollando cada género sus propios juegos en espacios separados) y realizando algunas actividades diferenciadas (mientras los niños leen o hacen gimnasia, las niñas aparecen en coros musicales, realizando rezos o labores). En niveles adultos se suceden las imágenes de jóvenes en laboratorios, aprendiendo a trabajar con máquinas industriales y empleados en el aprendizaje del oficio de carpintero. En este mismo nivel, las imágenes de la mujer se centran en talleres de costura, escuelas maternas o clases hogar femeninas

Tanto en las representaciones infantiles, centradas en el acto de la Primera Comunión, como en aquellas que se presentan sobre acontecimientos sociales en honor a efemérides religiosas, podemos ver la influencia que, como apuntaba Cano (2001), la Iglesia ejerció sobre el género femenino. A pesar de que la mujer abrazó la doctrina cristiana desde el comienzo de la Dictadura, acudiendo regularmente a la iglesia, realizando actividades y tareas complementarias como vestir los altares o participar en actividades de beneficencia y sometiéndose a las reglas de vestimenta y comportamiento transmitidas por la doctrina cristiana, la institución religiosa la relegó a un segundo plano, tanto en los rituales exteriores a los templos, como dentro de ellos, en los que hombres y niños protagonizan las escenas en lugares destacados.

### **Identidad Nacional**

En cuanto a la representación de este tema dentro del ámbito educativo es destacable la aparición de varios elementos que refuerzan la identidad nacional franquista, basada en el nacionalcatolicismo, una doctrina creada por unos ideólogos que buscaron la convergencia de la religión, la historia y la cultura, añadiendo dosis de nacionalismo militante y de carácter autoritario (Boyd, 2000). En las aulas estaba regulada la representación de

#### 40 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

elementos nacionales a través de disposiciones de 1936 y 1938, donde debían estar presentes un crucifijo, una imagen de la Inmaculada Concepción y los retratos de Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera (Pozo y Rabazas, 2010).

El objetivo de estas imágenes era conseguir la religiosidad popular y el respeto y la veneración a las dos figuras que, según los postulados del Régimen, fueron los salvadores del país ante la situación de caos existente: Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera. Siguiendo el trabajo de Payne (1997), el primero de ellos, convertido en líder y el segundo en mártir de la Falange, consolidaron un fascismo singular, que se distanciaba de otros como el alemán o el italiano, por la forma de asentarse en el poder y el incondicional apoyo recibido por la Iglesia.

Coincidiendo con el último trabajo de Rina (2017), desde el análisis que hemos realizado, apreciamos cómo la Religión y la Patria, unidas bajo el nombre de nacional-catolicismo permiten el adoctrinamiento de las masas, apelando al discurso de la tradición y la religión como elementos de control cultural y moral para la población. Las memorias muestran las particularidades territoriales y costumbristas que presenta cada región. A través de ellas se puede considerar la imagen de unidad y centralismo que se pretende mostrar en relación al concepto de la tradición española y también el poder del Régimen para adoctrinar a las masas. Los nombres de plazas, avenidas, calles y monumentos, que se muestran en la iconografía de los trabajos, aparecen vinculados con personajes representativos de la dictadura franquista. Fotografías de banderas españolas y escudos de la Falange también son utilizados por los estudiantes para adornar sus páginas iniciales o finales.

En las memorias de los años seleccionados se puede observar cómo este patrón se repite a través de la aparición de elementos como banderas y escudos. Entre ellas, destaca el caso de un instituto nacional en Reus (Tarragona), donde la fachada del centro es presidida por un escudo nacional y un mástil sin la enseña de la dictadura, lo cual podría sugerir una divergencia con la identidad nacional impuesta por el Régimen (Ver Imagen 7).

## **Religión**

Como veíamos en el apartado anterior, identidad nacional y religión son temas inseparables en este discurso nacional-católico franquista (Hastings, 2000; Boyd, 2000).

La recatolización emprendida por la Iglesia desde el final de la guerra se hace patente en la iconografía de las memorias (Abella, 2008). Las festividades religiosas, la realización de celebraciones litúrgicas y procesiones en honor a Santos o las ceremonias de comuniones, como ya comentábamos, suelen aparecer en muchos de los trabajos (Ver Imagen 8). Asimismo, a través de la vestimenta y las formas en las que aparece representada la mujer de estos años, consideramos la inmensa labor moral realizada por la institución eclesiástica para moldear a la figura femenina.

La influencia de la religión no solo se muestra en la descripción contextual del estudio pedagógico, sino también en el análisis propiamente educativo. El llamado Movimiento y la Iglesia Católica unieron su fuerza y la ejercieron desde los primeros días de la contienda, a través de la depuración del magisterio, el expurgo de libros o la promulgación de leyes, que pusieron de manifiesto el poder de ambas instituciones, a través del nacional-catolicismo (Ramírez, 2014). Los vestigios religiosos pueden apreciarse en la mayor parte de las imágenes escolares analizadas. Fachadas de edificios, espacios interiores y actividades escolares y extraescolares dan muestras de la influencia del poder de la Iglesia en la educación de la posguerra.

La extraordinaria autoridad de la Iglesia se evidencia no sólo en la simbología religiosa, patente en los espacios escolares, sino también en la titularidad eclesiástica de los centros educativos primarios y de enseñanzas medias. Las imágenes analizadas nos permiten entrever el abundante número de grupos escolares y órdenes religiosas que se dedicaban a la enseñanza en estos niveles. La visión que presentamos, no es más que la muestra de la influencia que la Religión Católica tuvo en el aparato educativo franquista. Viñao (2014) explica este influjo, apelando a algunos hechos destacables como la obligatoriedad de la materia de religión católica en todos los niveles educativos y modalidades de enseñanza, desde el final de la Guerra; la filiación católica de todos los ministros de educación del Régimen; el reconocimiento, gracias a la Ley de Educación Primaria de 1945, del



## 42 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

principio de subsidiariedad estatal en relación a la iniciativa privada y la libre elección de escuela para las familias; o el favorecimiento en la difusión de la Enseñanza Media por colegios de órdenes y congregaciones religiosas, pasando el número de alumnos de este nivel, como apunta el autor, de un 8,3% en el curso académico 1933 – 1934 a un 61,5% en el curso 1940 a 1941. La importante presencia de la religión en la formación del Magisterio o el papel que la Iglesia Católica tuvo en la depuración docente llevada a cabo tras la Guerra Civil, son algunas de las claves para comprender la enorme incidencia de la Iglesia Católica en la educación de esta etapa histórica, que se hace visible a través de las imágenes analizadas.

### Conclusiones

En el trabajo con fuentes iconográficas hemos de tener en cuenta que su origen deriva de la subjetividad de los estudiantes, de la implicación personal en la institución, de las recreaciones de la realidad socio-educativa desde la mirada del observador, etc. (Rabazas y Poveda, 2014). No obstante, también disponemos del recurso de comprobar su relación con el texto en el que se inscriben y con el cual son presentadas, retomando el concepto de iconotexto, propuesto por Pozo (2006) para remarcar la relación inextricable entre texto e imagen y la manera en que se pueden conjugar para articular un discurso con un significado latente o manifiesto. Surge así, un doble valor de estas imágenes: constatar la fuerza y la relevancia de los temas y figuras presentes, por un lado, y, por el otro, capturar lo invisible (Torrebadella, 2017): los temas y personajes que no aparecen narrados; y los silencios sociales y educativos (Polo, 2006 y Villa, 2015) que muestran las ilustraciones. Frente a la facilidad e intencionalidad para retratar algunos tópicos se manifiesta la imposibilidad de hacerlo con otros.

En las imágenes vemos la presencia de los personajes del Régimen, de los símbolos del denominado Nuevo Estado, de la iconografía católica, del modelo masculino vigoroso y trabajador, de la mujer preparándose para ser madre y esposa, de la enseñanza privada clasista y elitista, del tipismo folklórico, de las celebraciones del nacionalcatolicismo. Esas presencias subrayadas desvelan las ausencias de otros elementos, propios de las décadas anteriores como la coeducación de clases y sexos, la enseñanza racionalista o la educación laica.

*HSE – Social and Education History, 7(1) 43*

Hay que tener en cuenta también la finalidad de estas memorias y por lo tanto, la intencionalidad de los autores o financiadores de las imágenes, que no son otros que los estudiantes de Pedagogía de la posguerra. Pozo y Rabazas (2010) han encontrado en el análisis de las memorias de este Fondo que los estudiantes de Pedagogía ofrecen visiones más realistas (o más libres) que las presentes en otro tipo de documentos pedagógicos oficiales. Y son las imágenes, según ellas, el elemento en el que más fácilmente se produce una separación de la propaganda oficial. Las autoras, lo atribuyen a la pretensión de los estudiantes de reflejar la idea de observación real, frente a la observación superficial y la observación a fondo, defendida por el profesor Romero Marín, que aúna la observación de una situación pedagógica con propósito de que se proponga su mejora. Sea como fuere, en estas primeras memorias, las imágenes se ajustan al discurso social y educativo dominante.

El material analizado abre paso a nuevos estudios que muestren por qué, por ejemplo, frente a la facilidad con que se refleja la diversidad de niveles y tipos de enseñanza son tan poco frecuentes los retratos de mujeres. Se abre así la puerta a trabajos que analicen la representación del género a través de las imágenes, las diferencias y similitudes entre los centros enmarcados en núcleos rurales y urbanos o la estrecha relación entre la escuela y la religión, cuestiones centrales en nuestro análisis.

## Notas

<sup>1</sup> La única Sección de Pedagogía que existió desde 1944 hasta 1954 se encontraba en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (Decreto 7 de julio de 1944, sobre la *Ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras*). Esta Sección se consideraba por el Nuevo Estado necesaria, para formar a la juventud española en las tareas magistrales y la orientación de su futura actividad docente. Los profesores Anselmo Romero Marín y Víctor García Hoz fueron los primeros catedráticos de esa Sección de Pedagogía.

<sup>2</sup> Aunque nuestro estudio se enmarca entre los años 1939 y 1953, las primeras memorias de prácticas datan de 1950.

<sup>3</sup> Faltaría por identificar el sexo del autor de una memoria que data del año 1953, en la que el estudiante no ha podido ser reconocido como hombre o mujer y cuyas iniciales se corresponde con B. Nieto.

<sup>4</sup> Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria (BOE 18 de julio de 1945).



## 44 Sonllewa, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

<sup>5</sup> Ley de Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938 (BOE 23 de septiembre de 1938). En vigor hasta la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953. Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional.

## Referencias

- Abella, R. (2008). *Crónica de la posguerra (1939 – 1955)*. Barcelona: Ediciones B.
- Alonso, M. (2015). La invención de la familia: supervivencia, anacronismo y ficción en la fotografía familiar del primer franquismo. *Espacio, Tiempo y Forma*, 3, 163 – 189. doi:10.5944/etfvii.3.2015.12985
- Amador, P. y Ruíz, M. del R. (2006). Las fotografías de los expedientes de familia numerosa del franquismo como fuente de investigación histórica. En *Cuartas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología* (pp. 167 – 186). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Barceló, G. y Rabazas, T. (2014). La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del «Fondo Romero Marín». En *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació* (pp. 87-100). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Barceló, G., Comas Rubí, F., y Sureda García, B. (2016). Abriendo la caja negra: la escuela pública española de posguerra. *Revista de Educación*, 371 (1), 61 – 82. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20643/19/0>
- Barthes, R. (2015). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Becker, H. S. (1995). 'Visual sociology, documentary photography, and photojournalism: It's (almost) all a matter of context'. *Visual Studies*, 10 (1), 5 -14. doi:10.1080/14725869508583745
- Boyd, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Burke, C. (2001). Hands-on history: towards a critique of the 'everyday'. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 30(2), 191-201. doi:10.1080/00467600010012463

## HSE – Social and Education History, 7(1) 45

- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Cano, M. (2001). *Hombre y mujer en la cultura tradicional española*. Madrid: ACTAS.
- Colmenar, C. (2012). El Fondo Romero Marín del Museo Manuel Bartolomé Cossío. Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil. En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo* (pp. 197-210). Murcia: Universidad de Murcia.
- Comas, F. (2010). Fotografia i història de l'educació. *Educació i Història*, 15, 11-17. doi:10.2436/20.3009.01.51
- Comas, F., March, M., y Sureda, B. (2010). Les Pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies. *Educació i Història*, 15, 195-226. doi: 10.2436/20.3009.01.60
- Comas, F., Motilla, X., y Sureda, B. (2013). Conocer por la imagen. Del debate historiográfico a la innovación docente a través de la fotografía como fuente para la Historia de la Educación. En M.G. Espigado *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal* (pp.823 -832) Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Escolano, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ferrando, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Gillian, R. (2001). *Visual Methodologies*. London: Sage.
- González, S. Fullana, P. y Comas, F. (2014). Premsa escolar i fotografia: inventari i consideracions. Imatges de l'escola, imatge de l'educació. En *Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació* (pp. 403 – 414). Valencia: Universidad de Valencia.
- González, S. y Comas, F. (2016). Fotografía y construcción de la memoria escolar. *History Education & Children's Literature*, 11 (1), 215 –

## 46 Sonllea, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

236. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5207510.pdf>
- Hastings, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades. Etnicidad, religión y nacionalismo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Heras, B. de las (2008). La fotografía como fuente de estudio histórico. *Averes*, 131.
- Lara, E. L. (2003). Nacionalcatolicismo y religiosidad popular (1939-1953). Un análisis de documentación fotográfica. *Historia, antropología y fuentes orales*, 71-83. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27753126>
- Lara, E. L. (2005). La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología. *Revista de antropología experimental*, 5, 1-28. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2068>
- Lomas, C. (2011). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Madrid: Octaedro.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900- 1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Malheiro, J. M. (2015). Texto y contexto. La fotografía familiar en el estudio de la historia de la educación. En N. Padros y E. Collelledmont (Ed.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Arte, literatura y educación*. Vol. 2 (pp. 499-509). Vic: Universidad de Vic.
- Martín, M.I. (1997). *Iconografía y educación: la imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939 – 1975)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid, Valladolid (España).
- Medina, L. (2013). Escuela Graduada de Niñas Macarena. Sevilla. *Cabás*, 10, 169 – 172. Recuperado de <http://revista.muesca.es/foto-con-historia10/290-escuela-graduada-de-ninas-macarena-sevilla>
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. En Th. S. Pokewitz, B. M. Franklin, y M. A. Pereyra (comps.), *Historia Cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-87). Barcelona: Pomares.



## HSE – Social and Education History, 7(1) 47

- Payne, S.G. (1997). *Franco y José Antonio: el extraño caso del fascismo español: historia de la Falange y del Movimiento Nacional (1923 – 1977)*. Madrid: Planeta.
- Pericacho, F. J. (2012). El Fondo Romero Marín del Museo «Manuel Bartolomé Cossío». Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas. En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico. Educativo* (pp. 311-322). Murcia: Universidad de Murcia.
- Polo, A. (2006). El silencio de la Pedagogía al comienzo del Régimen de Franco. *HAOL*, 10, 87 – 95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2188076.pdf>
- Poveda, M. y Rabazas, T. (2012). El Fondo Romero Marín del Museo «Manuel B. Cossío». Análisis de las memorias de las prácticas de pedagogía. En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo* (pp. 286-297). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pozo, M.M. del (2002). *La imagen de la mujer en la educación contemporánea*. En T. Marín y M.M del Pozo (eds.). *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo* (pp. 241-301). Cuenca: Diputación de Cuenca.
- Pozo, M.M. del (2003). La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo. En A. Castillo y F.Montero (coord.). *Franquismo y Memoria Popular. Escrituras, Voces y Representaciones* (pp. 215 – 256). Madrid: Siete Mares.
- Pozo, M. M. del (2006). Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación*, 25, 291-315. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11183>
- Pozo, M. M. del y Rabazas, T. (2010). Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic. *Educació i Història*, 15, 165-194. doi: 10.2436/20.3009.01.59
- Pozo, M. M. del, y Rabazas, T. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231 – 232,

## 48 Sonllea, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

- 401- 414. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/103464>
- Rabazas, T. y Ramos, S. (2006). La construcción de género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters on Education*, 7, 43 – 70. Recuperado de <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/604/3497>
- Rabazas, T. y Poveda, M. (2014). El archivo etnográfico del Museo “Manuel B. Cossío”: las prácticas de pedagogía como fuente para la Historia de la educación española. *Linhas*, 15 (28), 9-32. doi: 10.5965/1984723815282014009
- Rabazas, T. y Ramos, S. (2016). Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”. En Álvarez, P. (coord.), *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (pp. 163.174). Sevilla: TREA-Ediciones de la Universidad de Sevilla.
- Ramírez, G. (2014). El Franquismo autárquico, la mujer y la Educación Física. *Social and Education History*, 3 (1), 78 – 102. doi:10.4471/hse.2014.04
- Ramos, S. (2012). Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través de las memorias del Fondo “Romero Marín” del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”. En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo* (pp. 337-354). Murcia: Universidad de Murcia.
- Rina, C. (2017). Fascismo, nacionalcatolicismo y religiosidad popular: combates por la significación de la dictadura (1936 – 1940). *Historia y política: ideas, procesos y movimientos sociales*, 37, 241 – 266. doi:10.18042/hp.37.09
- Rodríguez, S. (2004). *La Sección Femenina y la sociedad almeriense durante el Franquismo. De las mujeres del Movimiento al movimiento democrático de las mujeres*. Tesis doctoral. Universidad de Almería. España.
- Rodríguez, A. (2009). Metodología para el análisis de la fotografía histórica. *Espacio, tiempo y forma*, 21, 19-35. Recuperado de <http://e->



## HSE – Social and Education History, 7(1) 49

[spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerieV-2009-21-2010&dsID=Documento.pdf](http://spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFSerieV-2009-21-2010&dsID=Documento.pdf)

- Rodríguez, A. (2010). L'ús pedagògic de la fotografia històrica. *Educació i Història*, 15, 41-54. doi:10.2436/20.3009.01.53
- Rosón, M. (2013). El álbum fotográfico falangista: género y memoria en la posguerra española. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 68 (1), 215 – 238. doi:10.3989/rdtp.2013.01.010
- Rosón, M. (2016). *Género, memoria y cultura visual en el primer franquismo (materiales cotidianos más allá del arte)*. Madrid: ediciones Cátedra.
- Sanchidrián, C. (2010). Alumnas de 7º curso del Instituto de Segovia, 1944. *Cabás*, 4.
- Sanchidrián, C. (2011). El uso de imágenes en la investigación histórico-educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 295-309. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/112691/135271>
- Santos, J.D. y Vega, A. (2014). Aproximación a la educación canaria a través de la fotografía escolar. *Tempora*, 17, 73 – 94. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4738>
- Sonllewa, M. y Torrego, L.M. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 285 – 306. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2107/2205>
- Sonllewa, M. (2015). Retrato de una escuela rural femenina de la posguerra. *Cabás*, 13, 160 – 163. Recuperado de <http://revista.muesca.es/foto-con-historia13/336-retrato-de-una-escuela-rural-femenina-de-la-posguerra>
- Sureda, B. y Barceló, G. (2014). L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE. En Comas, F. González, S. Motilla, X. y Sureda, B. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació* (pp. 277 – 288). Palma de Mallorca.
- Torreadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de

## 50 Sonlleve, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra

- principios del siglo XX. *Social and Education History*, 6(1), 78 – 108. doi:10.17583/hse.2017.2393
- Torres, R. (2006). *Víctimas de la victoria*. Oberón: Madrid.
- Valle F. del (1993). El análisis documental de la fotografía. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 2, 43-56. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/artfot.htm>
- Villa, N. (2015). La historia de la educación desde la fotografía escolar: recuerdos y ausencias (1900- 1970). En N. Padros y E. Collelledemont (Ed.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Arte, literatura y educación*. Vol. 2 (pp. 462 – 478). Vic: Universidad de Vic.
- Viñao, A. (2005). La memoria escolar: restos, huellas, recuerdos y olvidos. En AA.VV., *Homenaje al profesor Alfonso Capitán* (pp. 739-758). Murcia: Universidad de Murcia.
- Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936 – 1975). *Educación en Revista*, 51, 19 – 35. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a03.pdf>

**Miriam Sonlleve Velasco:** Contratada predoctoral de la Universidad de Valladolid (España)

<http://orcid.org/0000-0001-6268-8670>

**Carlos Sanz Simón:** Estudiante de doctorado de la Universidad Complutense de Madrid (España)

<http://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

**Luis Torrego Egido:** Profesor de la Universidad de Valladolid (España)

<http://orcid.org/0000-0002-2907-1158>

**Contact Address:** [miriam.sonlleve@uva.es](mailto:miriam.sonlleve@uva.es)

*HSE – Social and Education History, 7(1) 51*

**Anexos**



*Imagen 1. Procesión en La Arnoya (Ourense, 1951)*



*Imagen 2. Fachada principal de la escuela de Alfaraz (Zamora, 1953)*

52 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra



*Imagen 3.* Patio de recreo de la escuela de niños de Aforados de Moneo (Burgos, 1952)



*Imagen 4.* Taller de Arte. Escuelas de Arcila (Marruecos, 1953)



*HSE – Social and Education History, 7(1) 53*



*Imágenes 5 y 6. Grupo Escolar Costa. Clases de corte y confección y clases maternas (Zaragoza, 1952)*



*Imagen 7. Fachada del instituto nacional de Enseñanza Media de Reus (Tarragona, 1951)*



54 Sonlleva, Sanz y Torrego – Educación en la posguerra



*Imagen 8.* Grupo de escolares recibiendo su Primera Comunión (Getafe, 1950)



4.3.3. *Publicación 5*

*Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una  
mirada a través de la fotografía escolar  
durante la dictadura franquista (1950-1959)*

Carlos Sanz Simón

Historia y Memoria de la Educación

n. 10, pp. 409-449

2019



Historia y Memoria de la Educación 10 (2019): 409-449  
 Sociedad Española de Historia de la Educación  
 ISSN: 2444-0043  
 DOI: 10.5944/hme.10.2019.22194



## LOS SÍMBOLOS DEL NACIONALCATOLICISMO. UNA MIRADA A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA (1950-1959)<sup>a</sup>

*The symbols of the National-Catholicism. A look at school  
 photography during Francoism (1950-1959)*

Carlos Sanz Simón<sup>b</sup>

Fecha de recepción: 07/06/2018 • Fecha de aceptación: 14/02/2019

**Resumen.** La dictadura de Francisco Franco trajo consigo un agresivo proceso de nacionalización especialmente palpable en la enseñanza. Liquidado el proyecto republicano, el Régimen estableció una educación basada en la exaltación de la etnicidad, la patria y la religión católica. Estos serían los pilares del autodenominado Nuevo Estado, los cuales se harían visibles explícitamente en las escuelas, dentro y fuera de ellas. El presente artículo plantea un análisis de la simbología del nacionalcatolicismo, con la intención de conocer su presencia o ausencia en función de tres ejes: la titularidad de los centros —acotada en este estudio entre religiosa y no religiosa—, su localización geográfica y la vinculación entre estos símbolos y el alumnado en función de su sexo. Para su consecución, se hace uso de las fotografías albergadas en el fondo de memorias de prácticas «Romero Marín», ubicado en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, y elaborado por estudiantes de la Sección de Pedagogía de la mencionada universidad. Las mismas han permitido observar algunas tendencias en función de las categorías propuestas, destacando el uso de la simbología propia en el caso de los centros religiosos en detrimento de

<sup>a</sup> El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid (CT17/17-CT18/17) cofinanciado por el Banco Santander.

<sup>b</sup> Departamento de Estudios Educativos. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova s/n, 28040 Madrid. España. csa02@ucm.es <http://orcid.org/0000-0002-5786-4024>

**Cómo citar este artículo:** Sanz Simón, Carlos. «Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)». *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 409-449



■ CARLOS SANZ SIMÓN

las representaciones estrictamente políticas, la aparición de símbolos propios en algunas regiones y una diferenciación explícita en la relación entre los mismos y los niños y niñas instruidos durante los años cincuenta del Régimen.

**Palabras clave:** Nacionalismo; Simbología; Fotografía escolar; Memorias pedagógicas; Franquismo.

**Abstract.** *The dictatorship of Francisco Franco brought with it an aggressive process of nationalization that was especially evident in education. Having liquidated the republican project, the regime established an education based on the exaltation of ethnicity, the homeland and the Catholic religion. These would be the pillars of the self-styled New State, which would be made explicitly visible in schools, both inside and outside. This article presents an analysis of the symbology of National-Catholicism, and attempts to delve into its presence or absence in terms of three categories: the ownership of the centers —classified in this study as religious or non-religious—, their geographical location and the link between these symbols and the students according to their sex. In order to do so, we have used the photographs contained in the collection of the teacher-training memoirs "Romero Marín", located in the Museum/Laboratory of History of Education «Manuel Bartolomé Cossío» of the Complutense University of Madrid. They have allowed us to observe certain tendencies that relate to the proposed categories, in particular the use of the religious centers' own symbology to the detriment of strictly political representations, the appearance of some centers' own symbols in some regions and an explicit differentiation in the relationship between symbols and the boys and girls educated during the fifties.*

**Keywords:** Nationalism; Symbology; School photography; Pedagogical Memories; Francoism.

## INTRODUCCIÓN

El franquismo, como otros regímenes totalitarios europeos, hizo de la nación una exaltación. En palabras de Manuel de Puelles, «el nacionalismo considera la escuela como el instrumento por excelencia para la integración nacional y para la transmisión de valores y símbolos que constituyen ese sujeto, muchas veces hipostasiado, que es la comunidad nacional».<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Política, legislación y educación* (Madrid: UNED, 2017), 47-48.

En el caso de la España franquista, el ideario impuesto —y transmitido en las escuelas— fue el denominado nacionalcatolicismo, caracterizado por un concepto de nación española que se reconoció en la religión y la Iglesia católica, lo cual condicionó el relato de su historia.<sup>2</sup> Ligados a este ideario, aparecieron principios vinculados a la «cultura tradicional», basada en lo castellano, lo católico, lo rural y lo imperial al comienzo de la dictadura.<sup>3</sup>

Una de las principales vías para la exaltación del nacionalismo y la reafirmación de la identidad fue la estética.<sup>4</sup> La simbología y los rituales en torno a ella fueron una parte imprescindible de la dictadura de Francisco Franco. En sí mismos, los símbolos patrióticos no representaron una anomalía propia del franquismo respecto a otras etapas de la historia de la educación en España.<sup>5</sup> Sin embargo, el advenimiento de la dictadura sí supuso una intensificación en estos símbolos y prácticas, adoptando una «inundación españolista sin precedentes que, acompañada por una represión en extremo violenta, dejó pequeñas las empresas nacionalizadoras de Primo de Rivera».<sup>6</sup>

La investigación que a continuación se desarrolla pretende analizar la presencia de estos símbolos en la escuela española de los años cincuenta, con la finalidad de conocer si hubo diferencias relevantes en función de varios criterios. El primero de ellos es de carácter geográfico, haciendo hincapié en aquellas regiones que habían desarrollado previamente una identidad cultural propia —Cataluña, Galicia y el País Vasco—, en contraposición con el modelo centralista abrazado por el Régimen y que en el

<sup>2</sup> Jordi Muñoz Mendoza, *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012), 35.

<sup>3</sup> Carolyn P. Boyd, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975* (Barcelona: Pomares-Corredor, 1997), 208.

<sup>4</sup> Carlos Serrano, *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos, nación* (Madrid: Taurus, 1999).

<sup>5</sup> Como así lo demuestra María del Mar del Pozo Andrés en su obra *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000), donde se analiza desde una perspectiva curricular la construcción de la identidad nacional, si bien se explicita en algunos momentos cómo la simbología y los rituales formaron parte del día a día de las escuelas españolas previas a la dictadura.

<sup>6</sup> Javier Moreno Luzón y Xosé Manoel Núñez Seixas, *Los colores de la patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea* (Madrid: Tecnos, 2017), 279.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

presente estudio se presenta bajo la figura de Castilla.<sup>7</sup> Por otro lado, se hará hincapié en la titularidad de los centros educativos, quedando divididos en este trabajo en función de su titularidad —religiosa o no religiosa—. Finalmente, se atenderá a un análisis específico de los diferentes tipos de símbolos y se considerarán las diferencias en su aparición, de haberlas, en función del género del alumnado.

En las categorías analizadas, de forma transversal tanto la mujer como la religión tienen un papel central. Como señala Maitane Ostolaza, la historiografía reciente ha dejado de lado el estudio del catolicismo desde una perspectiva de género, bien porque la historiografía religiosa no se ha mostrado interesada en la historia social, y también por la reticencia de la historiografía profana a acercarse a la historia religiosa. Sin embargo, se considera la religión católica como un elemento a considerar dentro de las investigaciones que aborden el género y la educación para, por ejemplo, contribuir al desarrollo o refutación de teorías como la «feminización de la religión», que tanta presencia tiene en la enseñanza.<sup>8</sup>

Para su consecución se utilizarán las fotografías escolares que alberga el fondo de memorias de prácticas «Romero Marín», albergado en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid. El uso de la fotografía cuenta con el interés de múltiples investigadores e investigadoras en el ámbito de la historia de la educación dentro y fuera de España. En 1986, la revista francesa *Histoire de l'Education* dedicó un número monográfico a esta fuente. Posteriormente la *International Standing Conference of the History of Education* abordó este aspecto en su edición de 1998, cuyas conclusiones fueron recogidas en el año 2000 por el primer volumen de la revista *Paedagogica Historica*, debate que continuaría en la publicación *History of Education*.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> La región histórica de Castilla comprende en el presente estudio las regiones de Castilla la Vieja (provincias de Ávila, Burgos, Palencia, Santander, Segovia, Soria y Valladolid) y Castilla la Nueva (provincias de Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Madrid y Toledo).

<sup>8</sup> Maitane Ostolaza Esnal, «Género, religión y educación en la España contemporánea: Estado de la cuestión y perspectivas historiográficas», en *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la historia*, ed. Inmaculada Blasco Herranz (Valencia: Tirant Humanidades, 2018), 48-68.

<sup>9</sup> Francisca Comas Rubí, «Fotografía i història de l'educació», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 15 (2010): 11-17.



El interés por el estudio de la fotografía escolar apareció en España cuando la profesora María del Mar del Pozo Andrés, en 2006, publicó un artículo en la revista *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, con el que invitó a la comunidad histórico-educativa de nuestro país a asomarse a esta fuente y su metodología.<sup>10</sup> Desde entonces las investigaciones histórico-educativas en esta línea han seguido una trayectoria constante. La revista *Educació i Història* recogió en su décimo quinto número, publicado en 2010, un conjunto de investigaciones haciendo uso de esta fuente. Recientemente, en 2018, las revistas *Historia y Memoria de la Educación* e *History of Education and Children's Literature* publicaron dos números monográficos dedicados a la fotografía escolar.

Asimismo, ha sido una fuente tratada en jornadas y congresos. Destacan las *XXI Jornades d'Història de l'Educació*, celebradas en Palma en 2014, dedicadas al análisis y debate de las posibilidades de esta fuente histórica; y el *XIX Coloquio de Historia de la Educación*, celebrado en San Lorenzo de El Escorial en 2017, dedicado a los retos metodológicos actuales que presentan fuentes como los textos, los discursos y también las fotografías escolares.

#### ESPAÑA EN EL IMAGINARIO FRANQUISTA. CASTILLA COMO EXALTACIÓN DE LA RAZA FRENTE AL RESTO DE IDENTIDADES DEL ESTADO

El mapa de la España franquista respetó la división territorial de la Segunda República, heredado de la reforma de Javier de Burgos en 1833.<sup>11</sup> Si bien la demarcación territorial fue similar, el mayor grado de autonomía alcanzado durante el periodo republicano, principalmente en Cataluña y País Vasco —y en menor medida en Galicia—,<sup>12</sup> fue revocado por el

<sup>10</sup> María del Mar del Pozo Andrés, «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación* 25 (2006): 291-315.

<sup>11</sup> Encargado desde el ministerio de Fomento de la organización provincial de España durante el reinado de Isabel II. El mapa que dibujó, como apunta Juan Pablo Fusi, buscó la «uniformidad provincial» y la «centralización administrativa».

<sup>12</sup> Como señala Justo Beramendi González, Galicia sería la tercera región en aprobar su Estatuto de Autonomía, si bien lo haría desde el exilio en 1937.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

Régimen franquista. En la práctica, las regiones durante la dictadura no tuvieron ninguna utilidad más allá de la meramente cultural y estética.<sup>13</sup>

El franquismo optaría, por tanto, por un modelo de recentralización y por una España que se miraría en el reflejo de Castilla, evocada históricamente como corazón del reino.<sup>14</sup> Pieza clave del origen del fascismo en España durante la Segunda República, esta región, pese a que geográficamente su delimitación ha sido difusa,<sup>15</sup> se convirtió en el modelo de cultura y pureza que debía conformar la «raza» de hombres y mujeres de la España del franquismo.<sup>16</sup>

Al comienzo de la guerra civil, el golpe militar del bando sublevado triunfó en la vieja Castilla, entre otras zonas del país.<sup>17</sup> En parte, los halagos y la devoción del dictador hacia esta región se debían a una cuestión de gratitud por la adscripción de esta a la causa nacional. De hecho, fue una de las primeras en las que triunfó el bando sublevado,<sup>18</sup> algo que el dictador agradeció cuando le fue impuesta la medalla de la ciudad:

No puedo venir a Valladolid sin sentir la honda emoción de las primeras horas de nuestro Movimiento, de aquellos días en que los mozos castellanos marchaban sobre la capital y bautizaban con su

<sup>13</sup> Xosé Manoel Núñez Seixas, «La región y lo local en el primer franquismo», en *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*, eds. Stéphane Michonneau y Xosé M. Núñez Seixas (Madrid: Casa de Velázquez, 2014), 127-154.

<sup>14</sup> Cabe destacar que durante la Segunda República se comenzaron a fraguar varios Estatutos de Autonomía para Castilla. En 1936, como apunta Rubén Domínguez Méndez, se planteó el primero que comprendía las provincias de Castilla la Vieja y León. De forma paralela, los partidos próximos a la derecha comenzaron a plantear otro Estatuto de Castilla que comprendía las provincias de Castilla la Vieja, salvo Palencia y Valladolid, y las de Castilla la Nueva. Asimismo, durante la Guerra Civil, como recoge Luis Castro Berrojo, el franquismo emplazó su capital en la ciudad castellana de Burgos; Montserrat Guibernau, *Catalan Nationalism. Francoism, transition and democracy* (Londres: Routledge, 2004), 21, 43-44.

<sup>15</sup> Un ejemplo de ello es el conflicto en la delimitación entre Castilla la Vieja y León. Las provincias de Palencia y Valladolid transitaron durante años entre ambas regiones indistintamente, si bien la delimitación de 1833 —y por extensión la republicana y franquista— incluyó estas provincias en la primera.

<sup>16</sup> José-Carlos Mainer, «La imagen de Castilla en el fascismo español», en *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dirs. Antonio Morales, Juan Pablo Fusi y Andrés de Blas (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013), 855-873; Boyd, *Historia Patria*, 208.

<sup>17</sup> Julián Casanova Ruiz, *República y guerra civil. Volumen 8* (Barcelona: Marcial Pons, 2014), 191.

<sup>18</sup> Como señala Casanova, en ciudades como la capital de Castilla la Vieja, la Guardia Civil y de Asalto se adhirieron rápidamente a los sublevados.



sangre el Alto de los Leones de Castilla; aquellos momentos inolvidables en que la lealtad de estos pueblos y estas tierras campesinas les alzaban las armas para salvar a la Patria y en riada humana incontenible conquistar la victoria.<sup>19</sup>

El corazón de la España de Franco sirvió además al Régimen como matriz de héroes y heroínas del Nuevo Estado. Precisamente, los modelos principales promulgados por la dictadura fueron símbolos de Castilla: Santa Teresa de Jesús, Isabel de Castilla —o la Católica— y Santiago Apóstol.<sup>20</sup> Mística y reina, ambas fueron dos modelos complementarios, aunando la patria y la religión.<sup>21</sup> Junto al apóstol Santiago, se convirtieron en los patrones en los que cualquier español y española debían mirarse.

Los modelos y las etapas exaltadas por el discurso franquista responden, por tanto, a un pasado glorioso e imperial.<sup>22</sup> Los nuevos patrones de la hispanidad reflejaban para la Dictadura a personajes valientes, abnegados y próximos a la vida asceta. Y, ante todo, provenían de Castilla.

La predilección exacerbada demostrada hacia el antiguo reino castellano se tradujo asimismo en un silenciamiento del resto de regiones que históricamente habían desarrollado una identidad propia. La centralidad que ejerció el ideal de esta región sobre el resto fue abrumadora. Sin embargo, su naturaleza excluyente se tradujo en una de las principales debilidades del esfuerzo nacionalizador del Régimen.<sup>23</sup>

El principal elemento identitario de Castilla no era otro que el idioma castellano, impuesto como la única lengua, de carácter obligatorio

<sup>19</sup> «Discurso del Generalísimo Franco al serle ofrecida la medalla de la ciudad de Valladolid», *ABC*, 29 de octubre de 1959.

<sup>20</sup> Elena Maza Zorrilla, «El mito de Isabel de Castilla como elemento de legitimidad política en el franquismo», *Historia y política* 31 (2014): 169; Giuliana di Febo, *La Santa de la Raza. Teresa de Ávila, un culto barroco en la España franquista (1937-1962)* (Barcelona: Icaria, 1988); Javier Domínguez García, *Memorias del futuro. Ideología y ficción en el símbolo de Santiago Apóstol* (Madrid: Iberoamericana – Vervuert, 2008).

<sup>21</sup> Maza, «El mito de Isabel de Castilla», 175.

<sup>22</sup> Boyd, *Historia Patria*, 211-212.

<sup>23</sup> Como señala Antonio Fco. Canales Serrano, esta españolización fue utilizada posteriormente por algunos nacionalismos, como el catalán, para establecer un paralelismo vencedores-españoles vs. derrotados-catalanes, que ha derivado en la conformación de identidades propias asentadas en la memoria de los derrotados (Antonio Francisco Canales Serrano, «El robo de la memoria. Sobre el lugar del franquismo en la historiografía católico-catalanista», *Ayer* 59 (2005): 259-280); José Álvarez Junco, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016), 189.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

y nacional. Se prohibió el uso y la denominación en otro idioma que no fuera el oficial en los títulos, razones sociales, Estatutos, Reglamentos, e incluso lápidas o buques.<sup>24</sup>

Sin embargo, si bien el perfil de Castilla se mimetizó con el de España, y nutrió de ideales y modelos al resto del Estado, la identidad española evocada en el exterior vivió un cambio notable a partir de 1957, cuando el Ministerio de Información y Turismo lanzó la campaña «Spain is different», pasando de los estereotipos folclóricos de carácter local a los estereotipos asociados a la cultura andaluza, basada en el flamenco, los toros, el baile, el canto, la etnia gitana, el campo y los campesinos.<sup>25</sup> A esa Andalucía «desprovista de su paisaje urbano, romano y barroco», pintoresca y original.<sup>26</sup>

En el ámbito educativo, habría que esperar hasta los albores de la transición democrática para atisbar un principio de cambio en la coexistencia de identidades a través de las lenguas. En aquel momento, se autorizó a los centros docentes a incluir la enseñanza de «lenguas nativas españolas» en sus programas, si bien de forma experimental y voluntaria.<sup>27</sup>

## IDEOLOGÍA Y SIMBOLOGÍA EN LA ESCUELA DEL PRIMER FRANQUISMO

La instauración del franquismo conllevó una respuesta contraria a las reformas sociales y políticas de la Segunda República. Los ideólogos del pensamiento franquista siguieron defendiendo una concepción de la

<sup>24</sup> «Orden prohibiendo el uso de otro idioma que no sea el castellano en los títulos, razones sociales, Estatutos o Reglamentos y en la convocatoria y celebración de Asambleas o Juntas de las entidades que dependan de este Ministerio», *Boletín Oficial del Estado* (26 de mayo de 1938); «Orden por la que se prohíbe designar los buques mercantes españoles con nombres que no estén escritos en castellano», *Boletín Oficial del Estado* (24 de enero de 1945); Antonio Viñao Frago, *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004), 185.

<sup>25</sup> Eric Storm, «Una España más española. La influencia del turismo en la imagen nacional», en *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*, eds. Javier Moreno Luzón y Xosé M. Núñez Seixas (Barcelona: RBA, 2013), 543.

<sup>26</sup> José Varela Ortega, «La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero: Introducción y esquema para la historia de un estereotipo», en *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dirs. Antonio Morales Moya, Juan Pablo Fusi Aizpurúa y Andrés de Blas Guerrero (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013), 1095; Álvarez Junco, *Dioses útiles*, 281.

<sup>27</sup> Viñao, *Escuela para todos*.

nacionalidad española basada en la religión católica, la historia y la cultura, si bien la influencia de la Falange tiñó este pensamiento de un aire militarizado y autoritario.<sup>28</sup>

Con el franquismo entró en auge el nacionalcatolicismo, y «lo nacional y lo católico formaron una unidad indisoluble, dando origen a una nueva identidad de ser español. Los valores “religión” y “patria” configuraron la vida política, religiosa, social y educativa de un largo periodo de nuestra historia inmediata».<sup>29</sup> En el plano educativo, la enseñanza del Régimen desmanteló la escuela de la República y depuró al profesorado, alumnado, textos escolares e incluso bibliotecas, quedando en manos de la Iglesia hasta principios de los años cincuenta.<sup>30</sup>

El cambio sobre el planteamiento educativo franquista hizo hincapié en la diferenciación de los modelos y contribuciones que debían realizar los niños y niñas a la sociedad. A los primeros, el franquismo quiso convertirlos en individuos que debían servir a la patria a través de la esfera política, con una aportación intelectual y con una inspiración heroica, mientras las segundas contribuían, desde la esfera familiar, con una finalidad meramente reproductiva y asistencial.<sup>31</sup>

Lo que sí tuvieron en común ambos sexos en la educación franquista fue una estética escolar a través de los símbolos patrios, con la cual podían demostrar su adhesión al Régimen.<sup>32</sup> Los frontispicios de las escuelas republicanas dejaron paso a una ornamentación diferente, marcada por la restitución del crucifijo en las aulas. Este elemento fue retirado de los centros con el advenimiento de la Segunda República, un hecho que irritó al bando sublevado y posteriormente al Régimen, como así lo refleja la propia Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

<sup>28</sup> Boyd, *Historia Patria*, 207.

<sup>29</sup> Enrique Gervilla Castillo, «La escuela del nacionalcatolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico», *Bordón. Revista de Pedagogía* 58, no. 4-5 (2006): 537-538.

<sup>30</sup> Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid: Tecnos, 2010), 291-292.

<sup>31</sup> María del Carmen Agulló Díaz, «Mujeres para Dios, para la Patria y para el hogar», en *Mujeres y educación en España. VI Coloquio de Historia de la Educación* (Santiago de Compostela: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1990): 19.

<sup>32</sup> Zira Box Varela, «La fundación de un régimen. La construcción simbólica del franquismo» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2008), 282.



■ CARLOS SANZ SIMÓN

No obstante, la cruz no fue el único elemento colgado en las aulas. Durante la Guerra Civil, entre 1936 y 1938 fueron varias las disposiciones oficiales que dibujaron el nuevo frontispicio de las aulas, encabezadas por los retratos del dictador, Francisco Franco, y del líder de la Falange, José Antonio Primo de Rivera, junto a la imagen de la Inmaculada Concepción. Juntos compondrían una suerte de altar del nacionalcatolicismo que debía estar presente en las aulas de todos los centros educativos de la España franquista.<sup>33</sup> Asimismo, en 1938, la «Circular a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional» configuraría el nuevo frontispicio, fiel reflejo de la simbiosis entre patria y religión.<sup>34</sup>

Del nuevo frontispicio destacaba el líder de la Falange. Tras su muerte, las escuelas fueron los principales emplazamientos para prolongar la memoria de José Antonio, convertido en mártir de la guerra. En 1938 se trazaron las directrices de la presencia póstuma del líder falangista. El 20 de noviembre se declaró día de luto nacional, se creó una doctrina política titulada con su nombre, que a su vez fue otorgado a nuevas instituciones educativas. Asimismo, se instauró una lección en su memoria para recordar su vida y obra.<sup>35</sup> A partir de entonces, los símbolos de la Falange continuaron utilizándose públicamente, si bien el retrato del líder falangista fue el primero de los símbolos en desaparecer de los frontispicios, en especial de forma más acusada a partir de los años sesenta.<sup>36</sup>

En definitiva, la simbología dentro de las aulas cambió, pero también lo hicieron los símbolos nacionales. En 1936, el bando sublevado restituyó la enseña bicolor, en lo que sería el comienzo de la transformación de la simbología del Estado:

<sup>33</sup> María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 15 (2010): 183; Gabriel Barceló Bauzá, Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda García, «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra», *Revista de Educación* 371 (2016): 69.

<sup>34</sup> «Circular a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional», *Boletín Oficial del Estado* no. 503 (8 de marzo de 1938): 6154-6156.

<sup>35</sup> «Decreto de 17 de noviembre de 1938», *Boletín Oficial del Estado*: 2432; «Orden de 19 de noviembre de 1938», *Boletín Oficial del Estado*: 2466.

<sup>36</sup> María Pilar Queralt del Hierro, *Tal como éramos. Las niñas que fuimos y... las mujeres que somos* (Madrid: EDAF, 2016), s.p.

Esa gloriosa enseña [la bandera bicolor] ha presidido las gestas inmortales de nuestra España; ha recibido el juramento de fidelidad de las sucesivas generaciones; ha ondeado los días de ventura y adversidad patrias, y es la que ha servido de sudario a los restos de patriotas insignes que, por los servicios prestados a su país, merecieron tal honor.<sup>37</sup>

La vuelta de la bandera roja y gualda tuvo lugar también en las instituciones educativas, y su reposición fue motivo de orgullo y nostalgia para el Régimen, aludiendo a la época imperial y relacionándola con épocas de prestigio educativo y científico en España.<sup>38</sup>

No obstante, la simbología propia del nacionalcatolicismo no implicó exclusivamente una función estética. En torno a ella se llevaron a cabo una serie de ceremonias o rituales que reforzaban el sentimiento patrio e identitario,<sup>39</sup> de tal modo que cada día se izaba y arriaba la bandera, se rezaba y entonaban cantos.<sup>40</sup>

Las oraciones, saludos y cánticos eran comunes durante el día a día de la escuela franquista, también durante las actividades extraescolares.<sup>41</sup> Del mismo modo, la simbología y los rituales patrióticos fueron objeto del propio contenido escolar.<sup>42</sup>

Desde su reposición, los centros educativos en la España de Franco comenzaron a incorporar el crucifijo, junto al resto de la simbología patriótica y religiosa, en los presupuestos e inventarios escolares. Generalmente,

<sup>37</sup> «Decreto número 77», *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*. Burgos, no. 14 (30 de agosto de 1936).

<sup>38</sup> Orden del 27 de julio de 1939 creando en las Escuelas Nacionales, Municipales, públicas y privadas la Fiesta de la Exaltación de la Santa Cruz.

<sup>39</sup> Agustín Escolano Benito, «Las culturas escolares en el último medio siglo», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006): 273.

<sup>40</sup> Miguel Beas Miranda, «El orden del tiempo y los ritmos escolares», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006): 314.

<sup>41</sup> María Nieves Gómez García, «La infancia escolarizada: un proceso contradictorio», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006): 336.

<sup>42</sup> En el manual *Santa Tierra de España*, del inspector José Muntada Bach, se puede observar la reposición del crucifijo en las aulas tras explicitar que fue «arrancado por los gobernantes ateos».



■ CARLOS SANZ SIMÓN

estos materiales figuraban en las primeras celdas de los documentos administrativos. Sin embargo, como muestra Ramón López, la realidad de las escuelas en años de carencias muestra cómo los objetos finalmente adquiridos distaban de la voluntad inicial de los centros, con inventarios y presupuestos más modestos.<sup>43</sup>

#### LA FOTOGRAFÍA ESCOLAR EN EL «FONDO ROMERO MARÍN». CUESTIONES METODOLÓGICAS DE UN ARCHIVO ETNOGRÁFICO

Para el presente estudio se analizarán a través de la fotografía los símbolos patrióticos en la enseñanza primaria de los años cincuenta en España, los cuales se manifiestan con facilidad a través de la imagen.<sup>44</sup> Se plantea un análisis iconográfico de los símbolos patrióticos y nacionalcatólicos, entendiendo estos como «aquellos significados que los profesores y alumnos adjudican a diferentes objetos, funciones o procesos dentro de la escuela».<sup>45</sup> En el caso concreto de esta investigación, se hace referencia a los objetos que reflejan un modelo de identidad nacional y que refuerzan el proceso de nacionalización en las aulas. Tal y como se ha expuesto anteriormente, los elementos oficiales debían ser un crucifijo, una imagen de la Inmaculada y los retratos de Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera. Junto a ellos, de cara a este análisis se añaden tres elementos más: banderas, heráldica y mapas, por ser elementos que proyectan la imagen de un país y que refuerzan la identidad nacional en el aula. Finalmente, y tras el análisis de las fotografías, se contempla una última categoría que recoge elementos folclóricos.

Los ejemplares de las memorias fueron seleccionados en función de tres criterios. El primero de ellos, que los tomos contuvieran fotografías. El segundo, que estuvieran redactadas en cursos académicos correspondientes a los años cincuenta. Y, finalmente, que pertenecieran a las regiones elegidas, esto es, Castilla, Cataluña, Galicia y País Vasco.

<sup>43</sup> Ramón López Martín, «El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX», en *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006): 432.

<sup>44</sup> Peter Burke, *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico* (Barcelona: Crítica, 2005), 82.

<sup>45</sup> María del Mar del Pozo Andrés y Teresa Rabazas Romero, «Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas», *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* 231-232 (2012): 405.

El fondo de memorias de prácticas «Romero Marín» se trata de un acervo de 891 ejemplares, que recogen las experiencias de las prácticas de estudiantes de primer curso de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid desde 1950 a 1973. Se encuentra ubicado en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la mencionada universidad, el cual desde 1991 custodia varias colecciones bibliográficas y patrimoniales del ámbito histórico educativo.<sup>46</sup>

La colección de memorias de prácticas recibe su nombre del profesor Anselmo Romero Marín, encargado de materias como *Principios de Metodología* y *Pedagogía general y pedagogía racional* desde 1947, y nombrado catedrático de esta última disciplina de la mencionada facultad madrileña en 1949.<sup>47</sup> Junto a Víctor García Hoz, se podría considerar a Romero Marín como un actor «determinante en la configuración del campo de la pedagogía y de la didáctica superiores». <sup>48</sup> Asimismo, se encargaría también desde su cátedra de dirigir las prácticas pedagógicas hasta entrados los años setenta, dando lugar a casi novecientos trabajos inéditos del alumnado de Pedagogía de la Universidad Complutense.<sup>49</sup>

Las memorias del «Fondo Romero Marín» eran el resultado de un periodo en el que el alumnado observaba con detalle una realidad pedagógica de diversa índole:

Las memorias de las prácticas pedagógicas que realizaron los y las estudiantes de Pedagogía consistían en una disertación escrita en el que se realizaban una serie de anotaciones que tenían (en la mayoría de los casos) una cierta vocación narrativa, aspirando a construir un relato sobre un aspecto concreto de la realidad educativa.

<sup>46</sup> Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques», 165-194; Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, «Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», en *Los Museos Pedagógicos de España. Entre la memoria y la creatividad*, coord. Pablo Álvarez Domínguez (Sevilla-Gijón: Ediciones de la Universidad de Sevilla-Trea Ediciones, 2016), 163-172.

<sup>47</sup> Julio Ruiz Berrio, «Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad», en *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*, ed. Julio Ruiz Berrio (Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2005), 117-141.

<sup>48</sup> Juan Mainer Baqué, *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009), 543.

<sup>49</sup> Rabazas y Ramos, «Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio», 169.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

Cada estudiante (solo o junto a otras personas) tenía que elaborar un trabajo monográfico que describiese, de la forma más completa y objetiva posible, una realidad escolar.<sup>50</sup>

En concreto, el trabajo debía dividirse en dos partes, una teórica y otra práctica. En la primera, se realizaba una descripción de la experiencia escolar observada por el estudiante. En la segunda se realizaba un análisis práctico e interpretativo con una valoración final, incluyendo propuestas de mejora.<sup>51</sup> Cabe destacar que la labor realizada por los estudiantes encerraba una gran complejidad por varias razones: debían buscar una experiencia escolar, acudir a ella e integrarse y analizarla de forma crítica durante un año; en algunos casos hacían fotografías, probablemente por la insistencia de Romero Marín de incluirlas junto a ilustraciones, postales, cuadros artísticos y también símbolos religiosos y patrióticos entre otros.<sup>52</sup>

Sin embargo, hemos de considerar que este fondo documental era realizado por alumnado que generalmente era ajeno a las realidades educativas que observaba y analizaba, si bien en algunos casos sí tenía un estrecho vínculo con los centros y aulas descritas,<sup>53</sup> por lo que la imagen que de estas instituciones proyectaba podría estar condicionada.

Con la colección fotográfica de las memorias se han realizado hasta la fecha numerosos trabajos de diversas temáticas, que podrían agruparse en el análisis sobre la enseñanza franquista en función de zonas geográficas, etapas e instituciones educativas, modelos pedagógicos y estudios generales sobre el archivo y la visión global de la educación de las primeras generaciones de pedagogos.<sup>54</sup>

<sup>50</sup> María Poveda Sanz y Teresa Rabazas Romero, «El Fondo Romero Marín del Museo "Manuel B. Cossío". Análisis de las memorias de las prácticas de Pedagogía», en *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*, (2012): 329. URL: <http://congresos.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/schedConf/presentations>.

<sup>51</sup> Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques», 177. Castellano: «La primera consistía en una descripción objetiva, eminentemente teórica, de la experiencia escolar elegida por el estudiante; la segunda, de carácter práctico, se entendía como un análisis e interpretación de los datos y una valoración crítica final, con propuestas de mejora» (Traducción del autor).

<sup>52</sup> Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques», 177-178.

<sup>53</sup> Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques», 179.

<sup>54</sup> Sirvan como muestra los siguientes trabajos: Teresa Rabazas Romero, Sara Ramos Zamora y Carmen Colmenar Orzaes, «Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el



En la actualidad el Fondo «Romero Marín» ofrece líneas de investigación futuras de diversa naturaleza por la heterogeneidad del contenido y fuentes que ofrece. Aspectos como los tiempos y espacios escolares, o el análisis de los diferentes agentes sociales que históricamente han interactuado con la escuela son algunas de ellas.

## ICONOLOGÍA DE LA SIMBOLOGÍA PATRIÓTICA DE LOS AÑOS CINCUENTA (1950-1959)

### Consideraciones descriptivas

Inicialmente, y a modo de análisis descriptivo, de las 891 memorias que componen el fondo, para la presente investigación se han consultado un total de 89 ejemplares, correspondientes a las regiones objeto de estudio —Castilla, Cataluña, Galicia y País Vasco— entre los años 1950 y 1959. En total, esta muestra cuenta con 982 fotografías, 361 recortes y 113 postales. Tras su cotejamiento, se seleccionaron aquellas que guardaban relación con las categorías fijadas, quedando finalmente un total de 53 memorias, las cuales contenían 108 fotografías, 35 recortes y 12 postales. En síntesis, sobre el total de imágenes sujetas a los criterios de este estudio, la cantidad de ellas que coincide con alguna categoría de análisis representa algo más de la décima parte.

Si atendemos a la distribución de fotografías, recortes y postales en función de la titularidad de los centros, se observa que, si bien respecto al conjunto la cantidad total es ligeramente superior en centros de titularidad religiosa, la proporción de los tipos de fuentes gráficas en función de ambos tipos de centro difiere considerablemente (gráfico 1). Esto podría deberse a que los centros gestionados por órdenes y congregaciones religiosas, generalmente privados, han arrastrado históricamente una cultura de «márketing escolar» que los ha llevado a editar

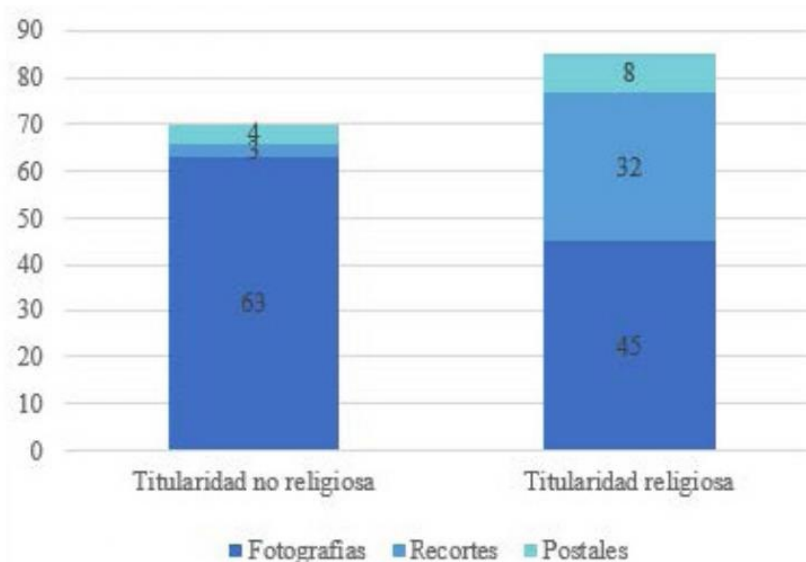
---

franquismo. Entre la propaganda y el relato», *Historia y memoria de la educación* 8 (2018): 397-448; Teresa Rabazas Romero y Sara Ramos Zamora, «The school child. Two images of a pedagogical model in Madrid, 1960s», *History of Education & Children's Literature* 8, no. 1 (2018): 305-326; Miriam Sonllevea Velasco, Carlos Sanz Simón y Luis Mariano Torrego Egido, «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo», *Historia Social y de la Educación* 7, no. 1 (2018): 26-54; Pozo y Rabazas, «Imatges fotogràfiques».

■ CARLOS SANZ SIMÓN

material visual propio para divulgar sus ideales pedagógicos e incrementar la matriculación en sus centros.

Gráfico 1. Distribución de los tipos de fuentes gráficas en función de la titularidad de los centros



Fuente: elaboración propia.

Desde una perspectiva geográfica, la región de Castilla acumula la mayor parte de la muestra, con 79 fotografías, 28 recortes y 12 postales. Seguidamente se encuentra el País Vasco, con 13 fotografías y cinco recortes; Galicia con 12 fotografías y un recorte; y Cataluña, con cuatro fotografías y un recorte.<sup>55</sup>

Finalmente, cabe destacar que, del total de las imágenes, en la mitad de ellas se muestran espacios escolares vacíos. Esto podría deberse a la incapacidad del alumnado en prácticas —y, en su caso, del fotógrafo/a profesional— de realizar fotografías durante las clases por causas

<sup>55</sup> La acusada asimetría en la distribución se debe a la ubicación de la universidad, motivo por el cual la diáspora de las memorias se encuentra concentrada en torno a la provincia de Madrid y sus límites, que acaparan casi el 70% de las fotografías, recortes y postales sólo de Castilla.



estéticas o reticencias del centro y del profesorado. Este tipo de imágenes es más frecuente en los centros religiosos, alcanzando un 60% del total.

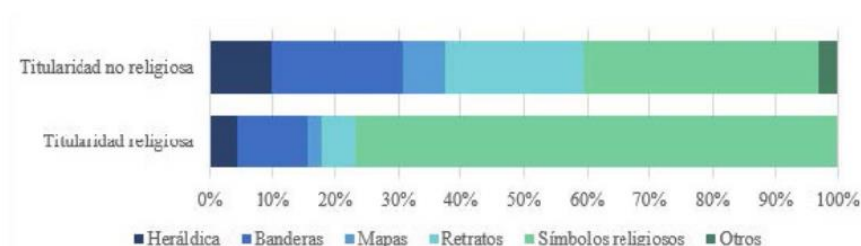
### Análisis iconográfico

De acuerdo con la gestión de los centros, la región y el sexo del alumnado, se desarrolla un análisis iconográfico de cada categoría.

#### *Titularidad de los centros de enseñanza*

En función de si los centros eran gestionados por congregaciones religiosas o no, se desglosa la frecuencia con la que aparecen los símbolos nacionalcatólicos (ver gráfico 2). En aquellos centros cuya titularidad no es religiosa, la representación de la simbología es considerablemente heterogénea, destacando la simbología religiosa, los retratos y las banderas. En menor medida aparecen los escudos, los mapas y otros símbolos, de carácter regional y folclórico, que en un principio no se habían contemplado y que tras su aparición en las imágenes han sido incorporados como otra categoría.

Gráfico 2. Distribución de la simbología nacionalcatólica en función de la titularidad de los centros



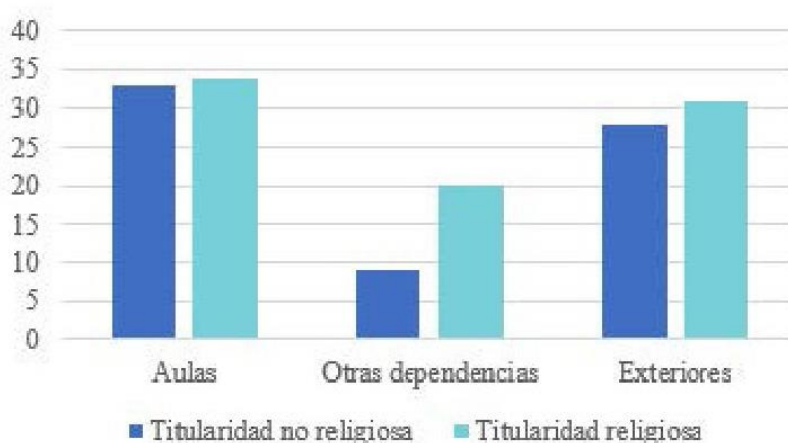
Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, en aquellos centros que sí dependen de la Iglesia católica, la simbología religiosa está mucho más presente, copando más del 75% de los símbolos que aparecen en las imágenes. De esta forma, las banderas, los retratos, los escudos y los mapas registran frecuencias claramente inferiores, máxime en comparación con los centros de titularidad no religiosa.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

Para el análisis de esta categoría, se han fijado tres espacios o niveles de los centros escolares (ver gráfico 3): las aulas, otras dependencias (bibliotecas, comedores, salas de exposiciones, capillas...) y exteriores (donde en el análisis se distingue entre la fachada y las actividades escolares realizadas fuera de los centros).

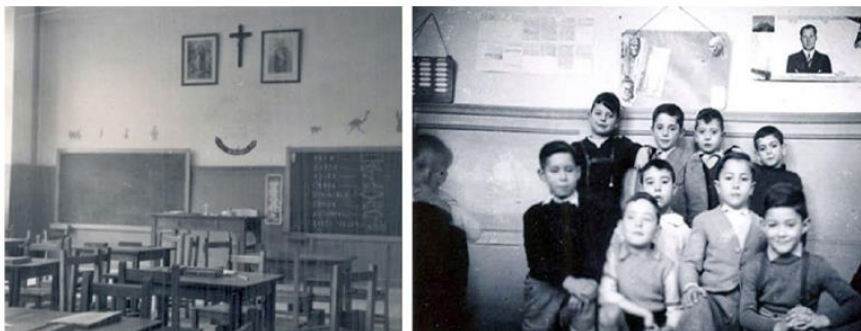
Gráfico 3. Distribución de la simbología patriótica y religiosa en los diferentes espacios de los centros en función de la titularidad



Fuente: elaboración propia.

En el caso de los centros cuya gestión no era religiosa, la simbología se representa en la mayoría de los casos en el interior del aula, con un frontispicio característico en el que los símbolos religiosos (crucifijo y retrato de la Inmaculada Concepción) se combinan en la mayoría de los casos con el retrato del jefe del Estado (fotografía 1). Otros frontispicios encontrados ubican únicamente el retrato de la Inmaculada Concepción o simbología religiosa (pequeñas estatuas del Sagrado Corazón o de vírgenes). Considerando separadamente cada símbolo, el más frecuente en las aulas de estas escuelas, es el crucifijo (55%), seguido del retrato del dictador y de la Inmaculada Concepción (48%), estatuas y otros retratos religiosos (33%), el retrato de José Antonio Primo de Rivera (18%), mapas de Europa, nacionales y regional (12%) y la bandera nacional (3%). En el caso del líder de la Falange, cuando aparece, lo

hace en la mayoría de los casos bajo la presencia del retrato del dictador, y en una ocasión ha aparecido con la Inmaculada Concepción o en solitario (fotografía 2).



Fotografía 1. Frontispicio con el crucifijo y los retratos de Francisco Franco y la Inmaculada Concepción (San Sebastián, 1958).<sup>56</sup>

Fotografía 2. Aula decorada con una fotografía del líder de la Falange (Madrid, 1957).<sup>57</sup>

Otros espacios del interior de los centros destacan por la simbología religiosa, en el caso de lugares como la capilla, la biblioteca o el comedor (55%). En estos dos últimos lugares también estuvieron presentes el retrato de José Antonio y algunos mapas (22% cada uno), símbolos que también estuvieron presentes en exposiciones junto a retratos oficiales y banderas (11%).

Los exteriores de la escuela fueron también espacios donde la simbología, sobre todo nacional y fascista estuvo presente. Los símbolos patrióticos predominaban en las fachadas de los centros, donde habitualmente se ubicaban los mástiles y banderas nacionales (74%),<sup>58</sup> y los

<sup>56</sup> María del Carmen Mezquita Mendizábal, «El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián», 1958, pp. 82, 367, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

<sup>57</sup> Orenco Sánchez Manzano, «La enseñanza en los internados y grupos escolares municipales», 1957, pp. 60, 122, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

<sup>58</sup> Durante la jornada escolar se izaba y arriaba la bandera al inicio y al final de esta, motivo por el cual en algunas imágenes aparecen captados solamente los mástiles, en momentos en los que no hay actividad en los centros. La proporción de mástiles con y sin bandera en las fachadas es similar, y su

■ CARLOS SANZ SIMÓN

escudos (42%). En el caso de la heráldica, se distribuía entre la nacional y la local, e incluso regional, si bien la definición de las fotografías no ha permitido realizar una distinción clara en todos los casos.

En el exterior de las escuelas la Falange vería representada la simbología y los rituales del fascismo. Carteles, monumentos, ceremonias y actividades (44%) harían de los espacios abiertos de las escuelas su principal emplazamiento, lo que contrasta con la simbología encontrada dentro de las mismas. Estas actividades eran habitualmente celebraciones por la inauguración de centros, recepción de autoridades, saludos o actividades físicas. Además, también tuvieron lugar eventos culturales con elementos regionales como vestidos o instrumentos musicales (fotografía 3).



Fotografía 3. Recepción de autoridades en el municipio de Aforados de Moneo (Burgos, 1951).<sup>59</sup>

distribución geográfica no permite extraer una interpretación de oposición a los símbolos nacionales.

<sup>59</sup> María Inmaculada López Maraño, «Los problemas de la educación en Aforados de Moneo», 1952, pp. 26, 736, Fondo Romero Marín (FRM).



Respecto a los centros cuya titularidad sí era religiosa, la simbología católica y propia, como se ha señalado anteriormente, tuvo una presencia prácticamente hegemónica dentro y fuera de las aulas. En su interior, las imágenes muestran la predominancia de los símbolos propios (91%), con retratos y esculturas de santos, vírgenes, crucifijos y escenas religiosas (fotografía 4). Otros símbolos característicos que formaron parte de las aulas de estos centros fueron el retrato del jefe del Estado (15%), mapas nacionales (12%), banderas nacionales (9%), el escudo nacional y el retrato del líder de la Falange (3%). La simbología nacional en las aulas de centros religiosos registra una aparición considerablemente más discreta que en los centros cuya titularidad no pertenecía a la Iglesia católica.



Fotografía 4. Clase de primera enseñanza del Real Colegio de Nuestra Señora de los Remedios en Toledo (1959).<sup>60</sup>

<sup>60</sup> María Ángeles Laín Carrasco, «El colegio Nuestra Señora de los Remedios para doncellas nobles», 1959, s.p., 346, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.



■ CARLOS SANZ SIMÓN

Fuera de las aulas, en otros espacios de los centros, la plena totalidad de la simbología es de carácter religioso, con objetos similares a los encontrados en las aulas. La mayoría de las imágenes que corresponden a esta categoría pertenecen a capillas, aunque esta simbología también estaba presente en comedores, bibliotecas y salones de actos. De forma anecdótica se han registrado un retrato del jefe del Estado, y un conjunto de seis banderas nacionales junto al escudo de una congregación religiosa presidiendo un salón de actos (fotografía 5).



Fotografía 5. Salón de actos del colegio de los padres Escolapios en Getafe (1950).<sup>61</sup>

En lo relativo a los exteriores, a diferencia de los centros de titularidad no religiosa, los centros católicos presentan una estética en sus fachadas que alterna los símbolos nacionales con los de culto (50%).

<sup>61</sup> Cesárea Eloísa Pleite Laín, «La enseñanza en Getafe (Madrid)», 1950, pp. 30, 739, Fondo Romero Marín (FRM).

Asimismo, los patios y alrededores de las escuelas están copados por esta simbología, que queda representada fundamentalmente en forma de estatuas y relieves (fotografía 6).



Fotografía 6. Escultura de una cruz frente a un centro religioso en cuyo frontón se representa a la Sagrada Familia, en Alcázar de San Juan (Ciudad Real, 1956).<sup>62</sup>

Las actividades realizadas fuera del recinto escolar tenían una clara vocación católica en estos centros. Procesiones, comuniones y romerías eran algunos de los principales eventos escolares y sociales donde la simbología aparecía en la vestimenta, utensilios e incluso decorando edificios y calles (fotografía 7).

<sup>62</sup> Juliana Serrano Vaquero, «Monografía cultural de Alcázar de San Juan (Ciudad Real)», 1956, pp. 42b, 482, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

■ CARLOS SANZ SIMÓN



Fotografía 7. Preparación de una procesión en la escuela de los padres benedictinos en Lazcano (Guipúzcoa, 1959).<sup>63</sup>

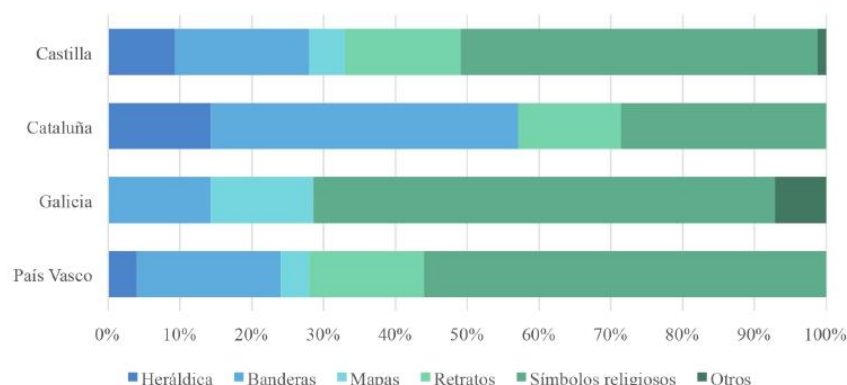
En definitiva, estos centros no tuvieron una representación de la simbología nacional tan heterogénea como las escuelas no gestionadas por la Iglesia, marcando así las distancias con ellas y anteponiendo la identidad religiosa e institucional a la nacional.

### *Distribución geográfica*

Atendiendo a las regiones seleccionadas, y al igual que ocurriera en el análisis en función del tipo de centro, la simbología religiosa fue, en líneas generales, la más frecuente en los centros analizados (gráfico 4). Seguidamente se encuentran las banderas, los retratos, la heráldica, los mapas y la categoría que incluye algunos elementos regionales no recogidos en el resto de los grupos, y denominado como «Otros».

<sup>63</sup> Honorato Zubiri Grate, «La realidad educativa en el colegio de segunda enseñanza de los padres benedictinos de Lazcano», 1959, pp. 75, 83, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

Gráfico 4. Representación de la simbología patriótica y religiosa en función de las regiones



Fuente: elaboración propia.

Los elementos diferenciales que han aparecido en las imágenes de las regiones seleccionadas están representados principalmente en los mapas, y en menor medida en las actividades culturales y la heráldica.

Los mapas son objetos cuya finalidad es clasificadora,<sup>64</sup> y que desde el siglo XX se convirtieron en una suerte de logotipo, «formando un poderoso emblema de los nacionalismos».<sup>65</sup> Para el historiador John Harley, estos poseen una identidad topográfica y significados simbólicos, y avanza hacia el concepto de la ideología del espacio.<sup>66</sup>

En el marco del presente estudio, son objetos que se dan con la misma frecuencia en ambos tipos de centro, si bien en aquellos que son religiosos aparecen en la mayoría de los casos mapas físicos del mundo, de algunos continentes (África, América del Sur y Europa) y nacionales (fotografía 8).

<sup>64</sup> Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993), 241.

<sup>65</sup> Anderson, *Comunidades imaginadas*, 245.

<sup>66</sup> John Brian Harley, *The new nature of maps: essays in the history of cartography* (Baltimore: The John Hopkins University Press, 2001), 48.



■ CARLOS SANZ SIMÓN



Fotografía 8. Clase de pintura y dibujo en el Real Colegio de Nuestra Señora de los Remedios de Toledo (1959).<sup>67</sup>

Los mapas regionales se pueden observar exclusivamente en centros cuya titularidad no es religiosa. El caso más llamativo es el de Galicia. El colegio Fingoy, un centro privado de la ciudad de Lugo fundado en el año 1950 por el filántropo Antonio Fernández López,<sup>68</sup> tenía en una de sus aulas un mapa físico de la región que destaca por sus considerables dimensiones, ocupando un espacio predominante en un lateral del aula, apoyado en la pared (fotografía 9).<sup>69</sup> La fotografía, por el ángulo mostrado y la baja calidad en el enfoque, que refleja movimiento en su ejecución, sumado a la ausencia de algún tipo de sellado o firma profesional en el reverso, indica que se trataría de una toma realizada por un profesional amateur, en este caso seguramente por la propia estudiante que firma la memoria de prácticas.

<sup>67</sup> Laín, *El colegio Nuestra Señora de los Remedios*, s.p.

<sup>68</sup> Xosé Ramón Cando Vázquez, Carmen Cortizas Rodríguez e Isabel Rivas Barrós, «La experiencia del colegio Fingoy», *Revista de Innovación Educativa* 0 (1991): 95.

<sup>69</sup> Cabe destacar que en este colegio las fotografías que muestran el aula y otras dependencias no tienen simbología patriótica. El aula está presidida por un crucifijo y el comedor por una pintura mural de un paisaje.





Fotografía 9. Mapa regional de Galicia en un aula del colegio Fingoy en Lugo (1959).<sup>70</sup>

Fue diseñado por el arquitecto gallego Manuel Gómez Roldán,<sup>71</sup> y su primer director fue Ricardo Carballo Calero. Su equipo docente contó con figuras como el escritor y político Xosé Luís Méndez Ferrín, quien posteriormente sería presidente de la Real Academia Galega,<sup>72</sup> Bernardino Graña, primer presidente de la Asociación de Escritores en Lingua Galega,<sup>73</sup> y Arcadio López Casanova, poeta exponente de la cultura gallega,<sup>74</sup> que dan cuenta del marcado carácter galleguista de este centro.

<sup>70</sup> María García de la Mata, «El colegio Fingoy en Lugo», 1959, pp. 52, 448, Fondo Romero Marín (FRM). Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

<sup>71</sup> Víctor F. Freixanes, «Manuel Gómez Román», *La Voz de Galicia*, 23 de noviembre de 2014.

<sup>72</sup> Agencia EFE, «Méndez Ferrín, elegido por mayoría nuevo presidente de la Real Academia Galega», *La Voz de Galicia*, 23 de enero de 2010.

<sup>73</sup> Asociación de Escritoras e Escritores en Lingua Galega (AELG), «Consellos directivos», AELG, <http://www.aelg.gal/consellos-directivos> (consultado el 31-05-2018).

<sup>74</sup> Xesús Alonso Montero, «Arcadio López-Casanova», *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* 17 (2002): 104.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

La pedagogía propugnada por esta institución estuvo profundamente ligada a los ideales de la Institución Libre de Enseñanza y a los principios educativos del pedagogo francés Célestin Freinet. En definitiva, el recorrido, los profesionales y las ideas que sustentaron este centro dan cuenta de una marcada defensa de la cultura gallega, que justificaría la presencia del amplio mapa regional antes expuesto.

Otro de los casos se encuentra en el País Vasco. Concretamente en la provincia de Vizcaya, en la localidad costera de Bermeo. En este caso, se halla en la escuela nacional, en la cual se puede observar, en una de sus clases, una fotografía profesional, por su encuadre y perspectiva.

En ella se ven dos mapas que ponen de relieve la importancia de la cultura del marco provincial y local en este centro. Esta impronta aparece reflejada con un plano local de la ciudad de Bermeo dibujado sobre la pizarra, y un mapa físico provincial de Vizcaya a la derecha, sobre la pared frontal del aula (fotografía 10).



Fotografía 10. Detalles del plano local de la ciudad de Bermeo y del mapa físico provincial de Vizcaya en el aula de una escuela de Bermeo (Vizcaya, 1955).<sup>75</sup>

<sup>75</sup> Dolores Albizua Zabala, «Bermeo», 1955, pp. 146, 303, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

La memoria a la que pertenece la fotografía, realizada por la estudiante Dolores Albizua Zabala, es en sí misma un ensalzamiento y defensa de la cultura local. En sus páginas se puede observar un escudo local pintado con todo detalle, y apartados que ponen de relieve el hecho diferencial de la personalidad bermeana.

Cabe destacar que esta localidad fue la primera en la cual el Partido Nacionalista Vasco alcanzó la mayoría en unas elecciones municipales, en el año 1901.<sup>76</sup> Desde entonces, se mostró como uno de los principales baluartes del nacionalismo vasco en la provincia vizcaína, mostrando un ferviente apoyo a la consecución del Estatuto de Estella durante el periodo republicano.<sup>77</sup>

Otros símbolos que representan identidades y tradiciones son, por ejemplo, los escudos. Al margen de aquellos nacionales, las fachadas de algunos centros también se revistieron con la heráldica regional y local.

El primer caso es el de Castilla. Tras la herencia que recibió Fernando III del Reino de León en 1280, quiso incorporar a éste en la heráldica castellana. Desde entonces, el escudo cuartelado de blancos y gules, aunando al castillo y al león ha tenido una trayectoria constante, con sus símbolos presentes en todos los escudos y banderas nacionales hasta la actualidad.<sup>78</sup>

También llegó a las fachadas. Así lo demuestra una escuela de niñas de la localidad guadalajareña de Molina de Aragón (fotografía 11). Presidiendo la puerta principal, en la parte superior de la fachada, se encuentra un escudo ondeado y coronado de la casa de Castilla. En la misma fachada, en el cuarto superior derecho, aparece otro escudo, sin corona, con un cuartelado y tonos similares, si bien no se puede distinguir exactamente su contenido. Podría tratarse de otro escudo similar, pero cabe también la hipótesis de que sea el escudo de armas del infante Don Manuel de Castilla, en cuyos cuartelados gules apareció un puño

<sup>76</sup> Ander Delgado Cendagortagalarza, «El origen del nacionalismo en Bermeo. La estrategia del PNV en el distrito electoral de Gernika (Bizkaia), 1898-1910», *Historia Contemporánea* 21 (2000): 595.

<sup>77</sup> Francisco Manuel Vargas Alonso, *Bermeo y la Guerra Civil. La batalla del Sollube* (Donostia-San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 2007), 33-34.

<sup>78</sup> Faustino Menéndez Pidal, *El escudo de España* (Madrid: Real Academia Matritense de Heráldica y Genealogía, 2004), 77; Antonio Herrera Casado y Antonio Ortiz García, *Heráldica municipal de Guadalajara* (Guadalajara: AACHE Ediciones, 2001), 45.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

alado.<sup>79</sup> Cualquiera que fuera la hipótesis, se trataría de un símbolo de naturaleza castellana, una identidad que, como se ha señalado al inicio del presente estudio, fue exaltada por el Régimen.



Fotografía 11. Fachada de una escuela de niñas en Molina de Aragón (Guadalajara, 1955).<sup>80</sup>

Otro caso de heráldica no nacional se encuentra nuevamente en Bermeo, si bien en esta ocasión en una escuela infantil de titularidad religiosa, financiada por la caja de ahorros municipal de Bilbao. Su fachada principal se encuentra presidida por el escudo municipal de la capital de Vizcaya (fotografía 12),<sup>81</sup> lo que podría justificarse por el patrocinio económico que sustentó el centro.

<sup>79</sup> Herrera y Ortiz, *Heráldica municipal de Guadalajara*, 45.

<sup>80</sup> María del Carmen Romero Villanueva, «Monografía pedagógica de la Ciudad de Molina», 1955, pp. 90, 245, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

<sup>81</sup> Los escudos de Bilbao y Bermeo tienen como rasgo común la presencia de dos lobos, que en caso del bilbaíno aparecen en el lateral derecho uno sobre otro, mientras que en el segundo caso lo hacen en faja u horizontalmente. Ambos Reflejan a la familia que fundó las dos urbes, los Haro. Bilbao fue fundada por Diego López V de Haro y Bermeo por López Díaz II de Haro.





Fotografía 12. Fachada de la casa de los niños de Bermeo (Vizcaya, 1955).<sup>82</sup>

Finalmente, otros elementos que reflejan aspectos identitarios diferenciales serían los objetos y celebraciones folclóricas. Nuevamente, el colegio Fingoy de Lugo muestra elementos identitarios que formaban parte, en palabras de la estudiante que redactó la memoria, de las clases de folclore regional.<sup>83</sup> Se trata de unas gaitas realizadas en los talleres de carpintería (fotografía 13).

<sup>82</sup> Albizua, *Bermeo*, 127.

<sup>83</sup> García, *El colegio Fingoy en Lugo*, 24.



■ CARLOS SANZ SIMÓN



Fotografía 13. Gaitas en taller de carpintería (Lugo, 1955).<sup>84</sup>

Finalmente, los eventos sociales en los pueblos mostraban también la vestimenta regional. En las memorias seleccionadas, se observan en las localidades castellanas de Aforados de Moneo (Burgos) y Berlanga de Duero (Soria) (fotografías 3 y 14).



Fotografía 14. Jóvenes vestidas con el traje regional acompañadas de un chico que sostiene una guitarra en una escuela graduada de Berlanga de Duero (Soria, 1954).<sup>85</sup>

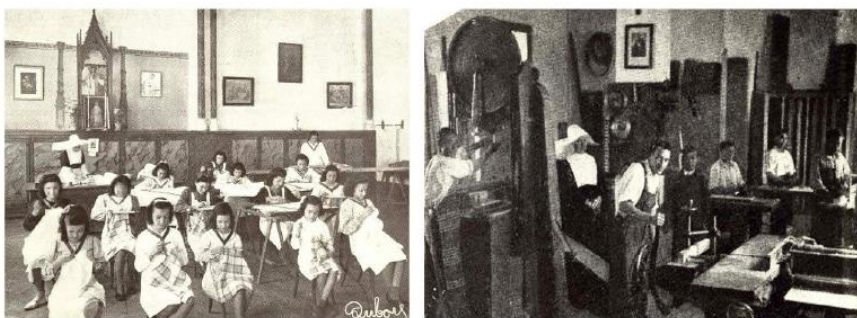
<sup>84</sup> García, *El colegio Fingoy en Lugo*, 24.

<sup>85</sup> Andrea Marcos Ramos, «Problemas pedagógicos de Berlanga de Duero», 1954, pp. 69, 233, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

### *Sexo del alumnado*

La tercera de las variables a considerar hace referencia al modo en que alumnos y alumnas se vinculaban a la simbología patriótica. Considerando aquellas fotografías en las que las aulas, dependencias o exteriores de los centros educativos donde el alumnado estaba en contacto con estos símbolos, en algunos casos se puede observar cómo la forma en la cual se relacionaban con los mismos distaba considerablemente.

En las aulas, en la ciudad de Madrid se ha encontrado un caso, relativo a un centro encargado de niños y niñas abandonadas y/o delincuentes gestionado por la Iglesia católica, en el cual las diferencias son evidentes. Mientras los chicos se encuentran en talleres de sastrería y carpintería presididos por el retrato del dictador, las chicas se encuentran en talleres de labores, confección o cocina con referentes exclusivamente católicos (fotografía 15).



Fotografía 15. Comparación de labores realizadas por chicos y chicas en centros de gestión religiosa encargados de atender a jóvenes abandonados y/o delincuentes (Madrid, 1956).<sup>86</sup>

Las mencionadas diferencias ahondan, como señaló Carmen Agulló, en la idea de que la mujer debe jugar un papel asistencial, relegada al marco doméstico, mientras que el hombre adquiere un rol de autoridad y protección.<sup>87</sup> Estas ideas se repiten a lo largo de las fotografías analizadas, destacando dos casos concretos. En primer lugar, en el coto escolar

<sup>86</sup> María Socorro Martín, «Estudio del fenómeno educativo en el niño abandonado y delincuente», 1956, pp. 42, 55, 205, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

<sup>87</sup> Agulló, «Mujeres para Dios», 19.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

Virgen Milagrosa del municipio serrano de Guadarrama (Madrid), donde se puede observar un conjunto de labores confeccionadas por las niñas que rodean todo tipo de simbología nacionalcatólica (retratos del dictador y del líder de la Falange, el crucifijo, estatuas de una virgen y del Sagrado Corazón de Jesús, e incluso una bandera nacional), en una suerte de altar de la patria (fotografía 16).

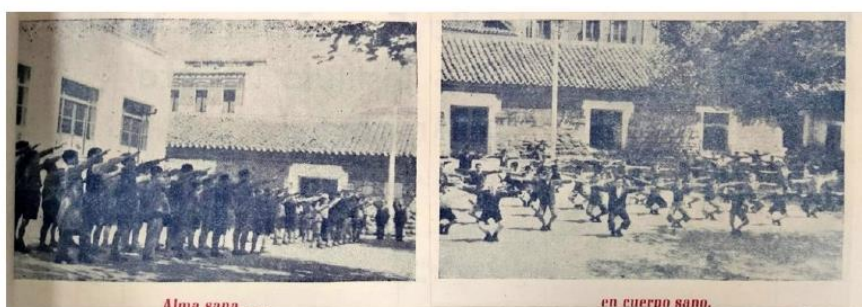


Fotografía 16. Sala del coto escolar Virgen Milagrosa, en Guadarrama (Madrid, 1958).<sup>88</sup>

Por su parte, las prácticas patrióticas vinculadas al sexo masculino aparecen en las actividades físicas, en ocasiones acompañadas de eslóganes como el caso de un colegio de Medina del Campo, que relaciona el fascismo con la pureza del alma vinculada a la gimnasia (fotografía 17).

<sup>88</sup> Manuela Redondo Fraguas, «Guadarrama: Su aspecto pedagógico», 1958, pp. 32, 664, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.





Fotografía 17. Niños realizando el saludo fascista y educación física en un colegio de Medina del Campo (Valladolid, 1952)<sup>89</sup>

En la mayoría de los casos registrados en las memorias analizadas, se detecta que, en el momento en que se dan actividades por separado, hay una tendencia a vincular el sexo femenino con la simbología religiosa mientras el sexo masculino se liga a símbolos patrióticos. De esta forma, la mujer tendría que poseer la «resignación cristiana» de las labores domésticas y asistenciales con el hogar y la familia, entendiendo así su servicio a la patria, vinculada a figuras religiosas como las vírgenes. En cambio, los hombres estarían ligados en mayor medida a los referentes políticos de la Dictadura, símbolos de la autoridad y la protección de la patria, el hogar y la familia.

### CONSIDERACIONES FINALES

La simbología del nacionalcatolicismo estuvo presente en la enseñanza española de forma generalizada, si bien la combinación de ambas caras del Régimen estuvo más representada en los centros cuya titularidad no dependía de la Iglesia católica. En aquellos centros regentados por las órdenes y congregaciones religiosas, se muestra una tendencia hacia la simbología propia.

Sin embargo, estos símbolos tuvieron que convivir en algunas ocasiones con representaciones y elementos regionales, sobre todo en Galicia

<sup>89</sup> Albertina Gómez Álvarez, «Problemas educativos de Medina del Campo», 1952, pp. 40b, 380, Fondo Romero Marín (FRM), Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, UCM.

■ CARLOS SANZ SIMÓN

y el País Vasco. Dada la naturaleza de la muestra, la propia limitación del fondo con las memorias de Cataluña ha permitido extraer únicamente elementos que permiten obtener un primer acercamiento a la realidad de la representación simbólica de las escuelas de esta región, la cual desarrolló un nacionalismo acusado anterior a la Dictadura.

Por otro lado, la perspectiva del género contribuye una vez más a comprender la realidad educativa del Régimen, constatando las diferencias en las actividades desempeñadas por niños y niñas en los centros, y atestiguando una vinculación con la simbología con ideales y referentes claramente diferenciados.

Respecto a las propias fuentes, las memorias de prácticas se han mostrado nuevamente como un instrumento de gran valor histórico-educativo, si bien cuentan con limitaciones. A este respecto, hay que retomar su carácter subjetivo, que deriva en un condicionamiento directo e indirecto e impide una generalización de las realidades educativas analizadas por los estudiantes. Directo, porque pese a que nos permiten conocer de forma parcial la realidad escolar de un contexto determinado, se encuentran condicionadas por la predisposición, ideología y formación de los propios autores. Asimismo, se tratan de fuentes condicionadas indirectamente porque fueron elaboradas por estudiantes que iban a ser evaluados por un determinado profesor. Este aspecto no resulta una excepción, pues la subjetividad, como elemento inherente a la condición humana, es también aplicable a otros materiales como los cuadernos escolares, los exámenes, o la legislación educativa —entre otras fuentes—, y como tal debe ser historiada.

Además, al tratarse de una fuente poliédrica, que incluye diferentes recursos de investigación, permite entrever los diferentes niveles de prescripción o culturas que guían el funcionamiento de las instituciones educativas, como la cultura práctica, académica o política. Gracias a ello, se pueden observar algunos de los cambios y continuidades que existen en momentos de ruptura política, como fue el caso de la Dictadura franquista.

Para finalizar, se concluye con la idea de que las fotografías son fuentes poliédricas cuya interpretación nunca es definitiva. Como fuente histórica en general, y las analizadas en la presente investigación en particular, tienen tantas posibilidades y perspectivas como miradas las observen.



### Nota sobre el autor

CARLOS SANZ SIMÓN es graduado en Pedagogía (2015) y Máster en Investigación en Educación (2016) por la Universidad Complutense de Madrid. En esta institución actualmente cursa los estudios de Doctorado en Educación como contratado predoctoral en el Departamento de Estudios Educativos. Forma parte del grupo de investigación consolidado *Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades* (CLAVES, UCM) y pertenece al consejo editorial de la revista *Cabás*. Además, es miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) y de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre la construcción de la identidad nacional en las escuelas primarias de España e Italia entre los años treinta y cincuenta del siglo XX. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio del nacionalismo en la escuela, la simbología patriótica, los textos escolares y las memorias de prácticas.

### REFERENCIAS

- Agulló Díaz, M<sup>a</sup> del Carmen. «Mujeres para Dios, para la Patria y para el hogar». En *Mujeres y educación en España. VI Coloquio de Historia de la Educación*, 17-26. Santiago de Compostela: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1990.
- Álvarez Junco, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Barceló Bauzá, Gabriel, Francisca Comas Rubí y Bernat Sureda García. «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de postguerra». *Revista de Educación* 371 (2016): 61-82. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-308>
- Beas Miranda, Miguel. «El orden del tiempo y los ritmos escolares». En *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dirigido por Agustín Escolano Benito, 309-330. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Beramendi González, Justo. «Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República». *Pasado y Memoria* 2 (2003): 1-77. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/713/1/Beramendi%20Gonzalez-Nacionalismos.pdf>

■ CARLOS SANZ SIMÓN

- Blasco Herranz, Inmaculada. *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la Historia*. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.
- Boyd, Carolyn P. *Historia patria. Patria, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- Box Varela, Zira. «La fundación de un régimen. La construcción simbólica del franquismo». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2008.
- Burke, Peter. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2005.
- Canales Serrano, Antonio Francisco. «El robo de la memoria. Sobre el lugar del franquismo en la historiografía católico-catalanista». *Ayer* 59 (2005): 259-280.
- Cando Vázquez, Xosé Ramón, Carmen Cortizas Rodríguez e Isabel Rivas Barrós. «La experiencia del colegio Fingoy». *Revista de Innovación Educativa* 0 (1991): 95-105.
- Casanova Ruiz, Julián. *República y guerra civil. Volumen 8*. Barcelona: Marcial Pons, 2014.
- Castro Berrojo, Luis. *Capital de la cruzada. Burgos durante la Guerra Civil*. Barcelona: Crítica, 2006.
- Comas Rubí, Francisca. «Fotografía i historia de l'educació». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 15 (2010): 11-17. <http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.51>
- Delgado Cendagortagalarza, Ander. «El origen del nacionalismo en Bermeo. La estrategia del PNV en el distrito electoral de Gernika (Bizkaia), 1898-1910». *Historia Contemporánea* 21 (2000): 595-626.
- Domínguez García, Javier. *Memorias del futuro. Ideología y ficción en el símbolo de Santiago Apóstol*. Madrid: Iberoamericana – Vervuert, 2008.
- Domínguez Méndez, Rubén. «El Estatuto non nato de Castilla y León en la prensa vallisoletana durante 1936». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* 60 (2014): 1-24.
- Escolano Benito, Agustín. «Las culturas escolares en el último medio siglo». En *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dirigido por Agustín Escolano Benito, 267-288. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Febo, Giuliana di. *La Santa de la Raza. Teresa de Ávila, un culto barroco en la España franquista (1937-1962)*. Barcelona: Icaria, 1988.
- Fusi Aizpurúa, Juan Pablo. *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Temas de Hoy, 2000.
- Gervilla Castillo, Enrique. «La escuela del nacionalcatolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico». *Bordón. Revista de Pedagogía* 58, no. 4-5 (2006): 537-538.

- Guibernau, Montserrat. *Catalan Nationalism. Francoism, transition and democracy*. Londres: Routledge, 2004.
- Harley, John Brian. *The new nature of maps: essays in the history of cartography*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2001.
- Herrera Casado, Antonio y Antonio Ortiz García. *Heráldica municipal de Guadalajara*. Guadalajara: AACHE Ediciones, 2001.
- López Martín, Ramón. «El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX». En *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, dirigido por Agustín Escolano Benito, 425-448. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006.
- Mainer Baqué, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.
- Mainer, José Carlos. «La imagen de Castilla en el fascismo español». En *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dirigido por Antonio Morales, Juan Pablo Fusi y Andrés de Blas, 855-873. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.
- Maza Zorrilla, Elena. «El mito de Isabel de Castilla como elemento de legitimidad política en el franquismo». *Historia y política* 31 (2014): 167-192.
- Meda, Juri. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milán: FrancoAngeli, 2016.
- Menéndez Pidal, Faustino. *El escudo de España*. Madrid: Real Academia Matritense de Heráldica y Genealogía, 2004.
- Montero, Xesús Alonso. «Arcadio López-Casanova». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* 17 (2002): 103-107.
- Moreno Luzón, Javier y Xosé Manoel Núñez Seixas. *Los colores de la patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos, 2017.
- Moreno Martínez, Pedro Luis. «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia». *Historia y Memoria de la Educación* 5 (2017): 73-115. <http://dx.doi.org/10.5944/hme.5.2017.16799>
- Muñoz Mendoza, Jordi. *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2012.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel. «La región y lo local en el primer franquismo». En *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*, editado por Stéphane Michonneau y Xosé M. Núñez Seixas, 127-154. Madrid: Casa de Velázquez, 2014.
- Ostolaza Esnal, Maitane. «Género, religión y educación en la España contemporánea: Estado de la cuestión y perspectivas historiográficas». En *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la*



■ CARLOS SANZ SIMÓN

- historia*, editado por Inmaculada Blasco Herranz, 48-68. Valencia: Tirant Humanidades, 2018.
- Panofsky, Edwin. *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial, 1972.
- Poveda Sanz, María y Teresa Rabazas Romero. «El Fondo Romero Marín del Museo “Manuel B. Cossío. Análisis de las memorias de prácticas de Pedagogía». En *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*, 323-336, 2012. <http://congresos.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/schedConf/presentations>
- Pozo Andrés, María del Mar del. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 25 (2006): 291-315.
- Pozo Andrés, María del Mar del. *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Pozo Andrés, María del Mar del y Teresa Rabazas Romero. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas». *Bordón. Revista de Pedagogía* 65, no. 4 (2013): 119-133. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2013.65408>
- Pozo Andrés, María del Mar del y Teresa Rabazas Romero. «Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas». *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* 231-232 (2012): 401-414.
- Pozo Andrés, María del Mar del y Teresa Rabazas Romero. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic». *Educació i Història* 15(2010): 165-194. <http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.59>
- Puelles Benítez, Manuel de. *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED, 2017.
- Queralta del Hierro, María Pilar. *Tal como éramos. Las niñas que fuimos y... las mujeres que somos*. Madrid: EDAF, 2016.
- Rabazas Romero, Teresa, Sara Ramos Zamora y Carmen Colmenar Orzaes. «Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato». *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018): 397-448. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.19342>
- Rabazas Romero, Teresa y Sara Ramos Zamora. «The School Child. Two images of a pedagogical model in Madrid, 1960s». *History of Education & Children's Literature* 8, no. 1 (2018): 305-326.
- Rabazas Romero, Teresa y Sara Ramos Zamora. «Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío». En *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*,

- P. Álvarez Domínguez, 163-172. Gijón y Sevilla: TREA Ediciones y Ediciones de la Universidad de Sevilla, 2016.
- Ruiz Berrio, Julio. «Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad». En *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*, coordinado por Julio Ruiz Berrio, 117-141. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 2005.
- Sanz Simón, Carlos, y Teresa Rabazas Romero. «La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española». *Bordón. Revista de Pedagogía* 69, no. 2 (2017): 131-146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50578>
- Serrano, Carlos. *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos, nación*. Madrid: Taurus, 1999.
- Sonllea Velasco, Miriam, Carlos Sanz Simón y Luis Mariano Torrego Egido. «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo». *Historia Social y de la Educación* 7, no. 1 (2018): 26-54. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2018.2903>
- Sonllea Velasco, Miriam, Carlos Sanz Simón y Luis Mariano Torrego Egido. «El retrato de Franco, el de José Antonio y el crucifijo. Construcción de la identidad nacional en los escolares de posguerra». *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia* 9 (2018): 331-363. <https://doi.org/10.14516/10.14516/fdp.2018.009.001.012>
- Storm, Eric. «Una España más española. La influencia del turismo en la imagen nacional». En *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*, eds. Javier Moreno Luzón y Xosé M. Núñez Seixas, 530-559. Barcelona: RBA, 2013.
- Varela Ortega, José. «La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero: Introducción y esquema para la historia de un estereotipo». En *Historia de la nación y del nacionalismo español*, dirigido por Antonio Morales Moya, Juan Pablo Fusi Aizpurúa y Andrés de Blas Guerrero, 1089-1112. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.
- Vargas Alonso, Francisco Manuel. *Bermeo y la Guerra Civil. La batalla del Sollube*. Donostia-San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 2007.
- Viñao Frago, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.





4.3.4. *Publicación 6*

*La cuestión lingüística en la práctica  
educativa de la enseñanza primaria en el País  
Vasco y Navarra (1950-1959). Un estudio  
a partir de un fondo documental etnográfico*

Carlos Sanz Simón y Teresa Rabazas Romero

Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació

n. 35 (gener-juny), pp. 75-102

2020



*Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*  
Núm. 35 (gener-juny, 2020), pàg. 75-102  
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana  
ISSN: 1134-0258  
e-ISSN: 2013-9632

DOI: 10.2436/20.3009.01.238

TEMA MONOGRÀFIC

La cuestión lingüística en la práctica educativa  
de la enseñanza primaria en el País Vasco y  
Navarra durante el franquismo (1950-1959).  
Un estudio a partir de un fondo documental  
etnográfico<sup>1</sup>

*The linguistic issue in the educational practice of  
primary education in the Basque Country and  
Navarra during the Francoism (1950-1959). A  
study from ethnographic documentary archives*

Carlos Sanz Simón

csa02@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Teresa Rabazas Romero

rabarom@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Data de recepció de l'original: maig de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

1 El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) cofinanciado por el Banco Santander (Convocatoria CT17/17-CT18/17).

CARLOS SANZ SIMÓN / TERESA RABAZAS ROMERO

## RESUM

El present treball es proposa il·lustrar la pràctica educativa de l'ensenyança primària del País Basc i Navarra entre els anys 1950 i 1959, prestant especial atenció a la qüestió lingüística des de l'òptica franquista de la imposició del castellà. Per això, s'empra el fons de memòries de pràctiques «Romero Marín», ubicat al Museu-Laboratori d'Història de l'Educació «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universitat Complutense de Madrid, les quals foren redactades per les primeres generacions de pedagogs instruïts en el franquisme. D'aquestes, s'analitzen un conjunt de dotze exemplars dedicats a la primera ensenyança a Euskadi i Navarra entorn a dos eixos temàtics o categories d'anàlisi principals. El primer d'ells tracta sobre l'ús d'ambdues llengües en l'àmbit social, mentre que el segon es centra en la realitat educativa, considerant tant la perspectiva del professorat com la de l'alumnat. Així mateix, es contemplen les diferències geogràfiques dins del propi context basc-navarrès i la perspectiva de gènere com a línies transversals de l'estudi.

PARAULES CLAU: Llengua basca, Llengua castellana, Franquisme, Història de l'Educació, Espanya.

## ABSTRACT

The main aim of this article is to show the educational practice of primary education in the Basque Country and Navarre between 1950 and 1959, emphasizing the linguistic issue from the fascist standpoint which imposed the official use of Castilian. In order to do this, the «Romero Marín» practice reports collection of the Complutense University of Madrid has been used; they were written by the first generations of pedagogues trained during Franco's regime. Among them, a set of thirteen copies devoted to primary education in the Basque Country and Navarre are analyzed from two thematic viewpoints or main analysis categories. The first one deals with the use of both languages in the social sphere, while the second focuses specifically on the educational reality, considering both the perspective of teachers and students. Likewise, the geographical differences within the Basque-Navarre context and the gender perspective are considered as transversal lines of the study.

KEYWORDS: Basque language, Spanish language, Francoism, History of Education, Spain.



LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

## RESUMEN

El presente trabajo se propone mostrar la práctica educativa de la enseñanza primaria del País Vasco y Navarra entre los años 1950 y 1959, haciendo hincapié en la cuestión lingüística desde la óptica franquista de la imposición del castellano. Para ello, se hace uso del fondo de memorias de prácticas «Romero Marín», ubicado en el Museo-Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, las cuales fueron redactadas por las primeras generaciones de pedagogos instruidas en el franquismo. De ellas, se analizan un conjunto de doce ejemplares dedicados a la primera enseñanza en Euskadi y Navarra en torno a dos ejes temáticos o categorías de análisis principales. El primero de ellos versa sobre el uso de ambas lenguas en el plano social, mientras el segundo se centra propiamente en la realidad educativa, considerando tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado. Asimismo, se contemplan las diferencias geográficas dentro del propio contexto vasco-navarro y la perspectiva de género como líneas transversales del estudio.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua vasca, Lengua castellana, Franquismo, Historia de la Educación, España.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales elementos que conforman la identidad colectiva es la lengua. Esta idea responde a la fundamentación realizada por Anthony Smith, quien creyó insuficiente la concepción identitaria sin atender la perspectiva cultural, donde se insertan las lenguas.<sup>2</sup> En esta misma línea, John Joseph articuló y profundizó en el principio de la función nacionalizadora de la lengua, el cual descansa en la máxima de que la identidad —ya sea nacional, étnica y/o religiosa—, se construye a través de la lengua y al contrario: cómo las lenguas también son construidas por las identidades.<sup>3</sup>

La supervivencia de la lengua viene dada por la transmisión en la sociedad, y en este proceso la escuela es el principal agente en garantizar su continuidad a través de su enseñanza entre las nuevas generaciones.<sup>4</sup> No es por tanto de

2 SMITH, Anthony. *La identidad nacional*. Madrid: Trama Editorial, 1997.

3 JOSEPH, John E. *Language and identity: National, ethnic, religious*. Hampshire-Nueva York: Palgrave Macmillan, 2004, p. 224.

4 POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 208.

extrañar que, históricamente, desde el ámbito político se haya prestado especial atención a la lengua y su enseñanza.<sup>5</sup>

El presente estudio se centra en el caso de la cuestión lingüística entre el castellano y el euskera durante el primer franquismo en el País Vasco y Navarra en el plano socioeducativo, partiendo de la situación de privilegio que dio el franquismo al castellano, declarando esta lengua como la única oficial en la escuela a nivel estatal. Sin embargo, es preciso apuntar que la lengua vasca se trata de un elemento fundamental de la identidad de Euskadi, cuyo hecho diferencial se basa, fundamentalmente, en sus orígenes. Su propia demarcación en el contexto europeo habla de su carácter diferencial, pues se trata de una de las cuatro lenguas no indoeuropeas del continente, junto al estonio, el finés y el húngaro. Asimismo, la conservación que se ha hecho de esta lengua llega a nuestros días, convirtiéndose en una lengua hablada en el territorio comprendido entre los Estados de España y Francia—cuyas vertientes se denominan Hegoalde e Iparralde respectivamente en euskera—.<sup>6</sup>

Sin embargo, la propia situación geográfica, entre dos lenguas de uso mayoritario como el castellano y el francés—y en menor medida el occitano—y la propia situación histórica han sido determinantes para entender la evolución del euskera y su convivencia con otras lenguas en su propio territorio. En el caso concreto que concierne al presente trabajo, la lengua vasca y la castellana se encontraron en un momento de fuerte tensión. El euskera entró en declive con la llegada de la dictadura de Francisco Franco, quien liquidaría el proyecto de descentralización emprendido por la Segunda República. En este periodo, regiones como Cataluña y el País Vasco acariciaron un mayor grado de autogobierno con la aprobación de sus estatutos de autonomía en 1932 y 1936 respectivamente, los cuales fueron proteccionistas con sus respectivas lenguas.<sup>7</sup> El advenimiento del franquismo traería consigo una política lingüística de recentralización, haciendo del castellano uno de los baluartes del régimen, y

5 VILA MENDIBURU, Ignasi; ESTEBAN GUITART, Moisès; OLLER BADENAS, Judith. «Identidad nacional, lengua y escuela», *Revista de Educación*, 353 (2010), p. 41.

6 HARGUINDÉGUY, Jean-Baptiste; ITÇAINA, Xabier. «Towards an institutionalized language policy for the French Basque country? Actors, processes and outcomes», *European Urban and Regional Studies*, 19 (2011), p. 434-435. Hegoalde, la vertiente ubicada dentro de España, comprende las actuales comunidades autónomas del País Vasco y Navarra. En cambio, Iparralde, que se localiza en territorio francés, comprende las provincias históricas de Labord, Baja Navarra y Sola, y que en la actualidad forman parte del departamento de los Pirineos atlánticos, en la región de Nueva Aquitania.

7 BERAMENDI GONZÁLEZ, Justo. «Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 2 (2003), p. 61.

LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

cuya imposición, sobre todo en el ámbito educativo, mermaría la presencia del resto de lenguas del Estado.<sup>8</sup>

El objetivo principal del presente trabajo es conocer la realidad y la práctica educativa en relación con la cuestión lingüística en las dos regiones vascoparlantes –País Vasco, y en menor medida Navarra–, entre los años 1950 y 1959, que abarcan la última década del primer franquismo en España.<sup>9</sup>

A nivel específico se establecen objetivos concretos basados en un estudio pormenorizado de dos categorías de análisis. En la primera de ellas se considera el contexto histórico y social de la realidad educativa que los estudiantes en prácticas visitaron en el periodo antes señalado. En la segunda se atiende propiamente a la práctica educativa de forma bidireccional, esto es, cómo se refleja la realidad lingüística en el profesorado y cómo lo hace en el alumnado. Finalmente, se contemplan de forma transversal dos variables que a lo largo del estudio han ido adquiriendo relevancia: las diferencias geográficas dentro del propio contexto vasco y la representación de la mujer como actor social diferenciado.

## 2. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL SIGLO XX (1918-1959)

La lengua vasca o euskera, como apunta el historiador José Álvarez Junco, se ha caracterizado por su capacidad de sobreponerse ante las diferentes dificultades a las que se ha enfrentado a lo largo de la historia.<sup>10</sup> El siglo xx fue muestra de ello. Expuesto a diferentes sistemas políticos y niveles de autogobierno, el euskera pasó por etapas de ascenso y declive. Desde la represión de las dictaduras de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) y Francisco Franco (1939-1975) al reconocimiento durante la Segunda

8 FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo. *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Temas de Hoy, 2000; ZABALETA IMAZ, Iñaki; GARMENDIA LARRAÑAGA, Joxe; MURUA CARTÓN, Hilario. «Movimiento popular y escuela en el franquismo: Las ikastolas en Guipuzkoa», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2015), p. 308.

9 La presente investigación continúa con las líneas de estudio sugeridas en el trabajo introductorio o exploratorio titulado «Asimilazioa eta errepresioa. La lengua vasca y su papel en la conformación de la identidad de Euskadi en el franquismo de los años cincuenta», y presentado en el congreso internacional «Lengua, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa» celebrado en Donostia-San Sebastián en noviembre de 2018 en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En el mismo se especificó la conveniencia de estudiar la cuestión lingüística en Navarra, por su proximidad cultural al País Vasco.

10 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.



República (1931-1939). En líneas generales, y como señala Paulí Dávila, los primeros setenta años de este siglo se pueden considerar, para el euskera, un periodo de alfabetización restringida y de un uso privado o limitado de la lengua.<sup>11</sup> Algo que en parte se puede explicar por los regímenes dictatoriales anteriormente mencionados.

Para comprender la evolución o involución del euskera durante el siglo XX es preciso acercarse a la historia del movimiento nacionalista vasco. Desde antes de la pérdida de los fueros en 1876 y hasta el periodo republicano, el País Vasco se encontró, en lo relativo a su proyecto nacionalizador, en un proceso de transformación. En él, su identidad giró de lo cultural a lo nacional, dando como resultado el paso de la reclamación de los fueros y la exaltación de los rasgos culturales diferenciales, a la instrumentalización política del nacionalismo, sobre todo con la obra de Sabino Arana.<sup>12</sup> Además, desde la corriente abertzale, se incluyó a Navarra entre las provincias vascas, sin considerar sus propias peculiaridades históricas y su particular forma de relación con el Estado. No obstante, y como señala el historiador Stanley Payne, «que la cultura y la etnohistoria de Navarra son parcialmente vascas es claramente evidente; que la cultura y las instituciones navarras puedan definirse simple o primordialmente como vascas en un sentido general es mucho menos seguro».<sup>13</sup>

Esta transformación del proyecto nacional vasco o cambio de paradigma fue palpable en el plano educativo. Como se ha indicado previamente, el principal medio para la conservación y divulgación de la lengua era la educación. En el País Vasco el euskera se convirtió en un elemento de exaltación de la identidad nacional, y su institucionalización en la enseñanza vasca tuvo sus antecedentes ya en el siglo XIX. El sacerdote y filólogo Resurrección María de Azkue Aberasturi, creó en Bilbao la primera escuela de euskera, en el año 1896, a la que denominó Kolejio-Ikastetchea. Sin embargo, tendría que cerrarla en 1899 ante la escasa afluencia de alumnado, y cuatro años después, en 1903, los

11 DÁVILA BALSERA, Paulí. «El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria», DÁVILA BALSERA, Paulí. *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 1995, p. 36-37.

12 DÁVILA BALSERA, Paulí. «Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27 (2008), p. 219.

13 PAYNE, Stanley. «Navarra y el nacionalismo vasco», *Cuenta y razón*, 7 (1982), p. 21.

LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

lasalianos inauguraron otra en la misma ciudad donde se impartía enseñanza bilingüe.<sup>14</sup>

La proliferación de las escuelas de enseñanza de cultura y lengua vasca, denominadas ikastolas, surge a partir de la eclosión de diferentes instituciones que velaron por la protección de la identidad vasca. Sería a partir de 1918, momento en el que se produjo un fuerte empuje del nacionalismo operante. En este año nacieron la Sociedad de Estudios Vascos y la Junta de Cultura e Instrucción de la Diputación de Vizcaya. Estas iniciativas trajeron consigo la corriente de la Nueva Escuela Vasca, basada en la autonomía local y una acción pedagógica innovadora, tomando como referentes a los grandes pedagogos europeos.<sup>15</sup>

Tan solo un año después tendría lugar otro de los acontecimientos más relevantes para el idioma vasco. Se creó entonces la Real Academia de la Lengua Vasca –Euskaltzaindia en euskera–, y a partir de entonces «se emprendería la unificación de la lengua, el euskera, eliminando sus variantes locales y depurándola de «extranjerismos»». <sup>16</sup> Fue fundada por Resurrección María de Azkue Aberasturi, quien como se ha señalado, creó la primera escuela de enseñanza del euskera. Su designación como primer director de la Academia no fue casual, pues el sacerdote y filólogo vizcaíno fue un claro exponente del nacionalismo cultural, concibiendo la lengua y la cultura como los rasgos más relevantes de la nación, sin llegar a considerar al euskera como la lengua exclusiva del País Vasco.<sup>17</sup>

Este contexto institucionalizado cristalizó en una articulación de escuelas que dio lugar a las ikastolas y al proyecto bilingüe en Euskadi. Creadas como instrumentos para la defensa de la lengua y de un proyecto de educación nacional, enarbolaron el denominado regeneracionismo pedagógico vasco, contrario a la escuela del momento, la cual consideraban que se dedicaba a españolizar.<sup>18</sup>

14 IZA, Iban. *El movimiento de las ikastolas. Un pueblo en marcha. El modelo ikastola, 1960-2010*. Bilbao: Euskaltzaindia, 2011, p. 20.

15 BASURTO MOTRICO, Félix. «La normalización de la ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8 (1989), p. 141.

16 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles...* op. cit., p. 251.

17 KINTANA GOIRIENA, Jurgi. «R. M. Azkue: nacionalismo cultural y posibilismo político», *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 8 (2002), p. 95.

18 POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Curriculum e identidad nacional...* op. cit., p. 208; RODRÍGUEZ BORNAETXEA, Fito. *Construir o destruir naciones. El sistema educativo en el País Vasco*. Bilbao: Besatari, 1999.



En esta línea, se llevó un ambicioso proyecto de bilingüismo para las escuelas vascas. En ellas, se ofrecieron dos modelos de enseñanza bilingüe. Un modelo A, dedicado a la zona de vascoparlantes, con profesorado, alumnado y textos en euskera, dejando el castellano para la educación superior; y un modelo B, para las zonas castellanoparlantes, en el cual la enseñanza se iniciaba en castellano y el euskera se introducía a partir del ciclo superior. Sin embargo, este proyecto tendría una breve trayectoria, pues en 1921 el rector de la Universidad de Valladolid acabaría con estos modelos de bilingüismo y estableció la enseñanza en castellano, relegando así al euskera a un segundo plano, fundamentalmente doméstico. Dos años después daría comienzo la dictadura de Primo de Rivera, la cual acabaría definitivamente con las pretensiones bilingües al imponer la enseñanza en castellano.<sup>19</sup>

El freno que supuso la dictadura de Primo de Rivera terminó cuando en 1931 se proclama la Segunda República Española. Con la sanción de la Constitución, en el mismo año, se declara el castellano como la lengua oficial del Estado, «sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones».<sup>20</sup> En el plano de la enseñanza, el texto constitucional recogió, en su quincuagésimo artículo, la posibilidad de la enseñanza en las lenguas regionales: «Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en los Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República».<sup>21</sup>

Pero, como señala este artículo, para que las provincias se conformaran en regiones autónomas debían obtener un Estatuto. El País Vasco sería la segunda región autónoma constituida, tras Cataluña, cuando en 1936 se aprobó el texto estatuario durante el último bienio del periodo republicano.<sup>22</sup> En este, se declara el euskera como lengua oficial en la región –junto al castellano–, teniendo como consecuencia la redacción en ambas lenguas de disposiciones oficiales, si bien la comunicación entre el Estado y la región autónoma se

19 BASURTO MOTRICO, Félix. «La normalización de la ikastola... *op. cit.*, p. 142.

20 Constitución de la República Española de 1931, Artículo 4.

21 *Ibidem*, Artículo 50.

22 GRANJA SÁINZ, José Luís de la. «El nacimiento de Euskadi: El Estatuto de 1936 y el primer gobierno vasco», *Historia Contemporánea*, 35 (2007), p. 444.

LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

realizarían en castellano.<sup>23</sup> Asimismo, y en el plano educativo, se indica que se «regulará el uso de las lenguas castellana y vasca en la enseñanza, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 50 de la Constitución».<sup>24</sup>

Sin embargo, sería un Estatuto con poco recorrido. Poco tiempo después comenzó la guerra civil, que en la zona comprendida entre País Vasco y Navarra tuvo posturas diferentes. En el caso de Álava y Navarra, el golpe militar triunfó ya en julio de 1936, mientras que las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya se resistieron hasta el verano de 1937, con la caída de Bilbao.<sup>25</sup> Con la victoria del bando sublevado en Euskadi, se daría fin al Estatuto y se impondría el proceso recentralizador propio del franquismo. Con ello, terminó también una política lingüística próxima a la convivencia cotidiana, institucional y educativa para lenguas como el euskera. El final de la guerra se tradujo en el comienzo de su declive, e instituciones como la Eusko Ikaskuntza (Sociedad de Estudios Vascos, 1918), la Revista Internacional de Estudios Vascos (1919) o la propia Euskaltzaindia (1919) desaparecieron o tuvieron que interrumpir su labor después del conflicto bélico.<sup>26</sup> Además de todo ello, se produjo también un proceso de depuración social que afectó al cuerpo de enseñanza.<sup>27</sup>

Propiamente dentro del franquismo, la etapa primaria estuvo condicionada por la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. En la misma la cuestión lingüística aparece de forma explícita. En el capítulo segundo de la misma, en su artículo séptimo, se habla de la lengua nacional, el castellano, «vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional».<sup>28</sup> La misma, se incluyó en el desarrollo intelectual del alumnado.<sup>29</sup> De este modo, el resto de lenguas habladas en el Estado quedaban excluidas de las escuelas, comenzando así un

23 Gaceta de Madrid de 7 de octubre de 1936, p. 211.

24 *Ibidem*, p. 212.

25 CASANOVA RUIZ, Julián. *República y guerra civil. Volumen 8*. Barcelona: Marcial Pons, 2014, p. 191, p. 332-333.

26 CENOZ, Jase; PERALES, Josu. «Capítulo 3. Las comunidades vascohablantes», TURRELL JULIÀ, María Teresa (ed.). *El plurilingüismo en España*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2007, s/p.

27 BADIOLA ARIZTIMUÑO, Ascensión. *La represión franquista en el País Vasco. Cárceles, campos de concentración y batallones de trabajadores en el comienzo de la posguerra*. Universidad Nacional de Educación a Distancia [Tesis doctoral dirigida por Ángeles Egidio León], 2015, p. 50-51.

28 Boletín Oficial del Estado. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, Capítulo II, Artículo 7.

29 *Ibidem*, Capítulo IV.

periodo de declive en el uso institucional del euskera en favor del castellano, produciéndose así una situación de diglosia, esto es, una relación lingüística desigual, en la cual el bilingüismo se da de forma asimétrica, gozando una de ellas de privilegios sociales o políticos.

En esta línea, la propia Euskaltzaindia, en su *Libro blanco del euskera*, recoge esta situación y critica la pérdida institucional del País Vasco, y en concreto la cuestión lingüística en la escuela. Critica no solo la ausencia de esta lengua en los planes de estudio durante la política educativa del franquismo, sino también la «dureza colonial» con la que se castigaba a alumnado y profesorado por utilizar la lengua vasca en los centros de enseñanza.<sup>30</sup>

No obstante, tanto las corrientes pedagógicas en euskera como las escuelas vascas tuvieron recorrido pese al franquismo, como indica Fito Rodríguez: «Paralelamente al proceso de unificación lingüística correspondiente al *corpus* gramatical, el *status* de la lengua vasca fue logrando una socialización progresiva por medio de las llamadas «escuelas vascas» (ikastolas de entonces), que comenzaron a surgir a la sombra de la Iglesia Católica, saliendo de la absoluta clandestinidad en que se habían mantenido hasta 1945. Así, Elvira Zipitria en Donostia, y X. Peña y M. A. Garay crearon y desarrollaron, en la parroquia de San Nicolás y los Agustinos de Iralabarri en Bizkaia respectivamente, unas alternativas pedagógicas en vasco que no dejaron de afianzarse durante la década de los años 1945 al 1955».<sup>31</sup>

En resumen, se puede concluir que si bien durante el primer franquismo el euskera, como el resto de las lenguas diferentes al castellano, sufrieron un proceso de silenciamiento en el Estado español, a nivel educativo las experiencias variaron. Si bien las escuelas vascas o ikastolas continuaron su andadura, en la enseñanza formal la lengua vasca se vio eclipsada por el castellano.

### 3. CUESTIONES METODOLÓGICAS SOBRE UN ARCHIVO ETNOGRÁFICO

En el caso del presente estudio, se hace uso del método histórico-educativo. Asimismo, y dadas las características del fondo documental utilizado, se contempla también la perspectiva etnográfica. Dentro de esta metodología,

<sup>30</sup> EUSKALTZAINDIA. *El libro blanco del euskara*. Bilbao: Real Academia de la Lengua Vasca, 1977, p. 667.

<sup>31</sup> RODRÍGUEZ BORNAETXEA, Fito. *Construir o destruir naciones... op. cit.*, p. 83.



LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

se aplica como técnica de estudio el análisis de contenido de las memorias de prácticas inéditas, estableciendo la cuestión lingüística como unidad categorial, tanto en el ámbito social como educativo. A su vez, se atiende a todo el conjunto de fuentes documentales y gráficas que incorporan los ejemplares del fondo.

El fondo de memorias de prácticas «Romero Marín» comienza su andadura ligado a uno de los pedagogos españoles más relevantes durante gran parte del siglo xx: Anselmo Romero Marín. En el marco de la nueva universidad del régimen, auspiciada por la Ley de Ordenación Universitaria de 1943, el profesor Romero Marín alcanzaría la cátedra de Pedagogía general y racional de la Universidad de Madrid—actual Universidad Complutense de Madrid—.<sup>32</sup> Desde los años que dieron fin a la década de los cuarenta, Romero Marín se encargaría de impartir la asignatura de prácticas de la Sección de Pedagogía, en las cuales el alumnado redactaba un volumen monográfico donde se describía una realidad escolar.<sup>33</sup> En total, el fondo documental cuenta con cerca de 900 memorias de prácticas realizadas entre los años 1949 y 1973. Geográficamente, las memorias abarcan todas las regiones de España. Además, existen ejemplares de otras dependencias históricas, como el protectorado de Marruecos, e incluso de otros países, como Italia o Costa Rica.

El fondo ha sido custodiado desde entonces hasta que, a finales de los ochenta, se creara el Museo-Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» en la misma universidad, momento en que fue incorporado a las colecciones de este espacio patrimonial para su investigación y estudio.

Las memorias cuentan en su interior con dos partes diferenciadas. La primera estaba dedicada al contexto geográfico, histórico y social de la institución o situación escolar a analizar, la cual se describía después con gran detalle. La segunda parte, de carácter crítico, constaba de un análisis de la situación descrita con propuestas de mejora.<sup>34</sup>

La abundante cantidad de fuentes documentales de un fondo de memorias de prácticas como el que aquí se presenta es de un valor extraordinario. Este tipo de fuentes nos permite abrir la «caja negra» de la escuela, acercándonos

32 MAINER BAQUÉ, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.

33 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 15 (2010), p. 175.

34 *Ibidem*, p. 175.

a la realidad educativa y a sus prácticas en las aulas.<sup>35</sup> A menudo, el texto que compone las memorias viene acompañado de fotografías, gráficos, mapas, dibujos o documentación de los centros. Respecto a la fotografía, cabe destacar que eran realizadas por profesionales o por el alumnado encargado de redactar la memoria de prácticas. Toda esta documentación complementaria y a la vez central del texto, hace de este fondo una fuente histórica poliédrica con multitud de posibilidades de estudio.

No obstante, pese a la diversa cantidad de fuentes documentales que se pueden encontrar dentro de este acervo, no es un fondo exento de limitaciones que conviene señalar y considerar en el marco de la presente investigación. Para ello es preciso tener en cuenta el contexto de producción de las memorias. Como se ha señalado previamente, se trataban de trabajos que debían entregarse al profesor Romero Marín al final de la asignatura de prácticas pedagógicas. En ellos se pretendía describir y analizar una realidad educativa que el propio alumnado de la Sección de Pedagogía no podía observar ni abarcar en su totalidad. Se trata por tanto de una visión limitada o sesgada de los escenarios sociales y educativos a los que se desplazaban, pues además en algunos casos el propio alumnado ejercía o había ejercido el magisterio en esas instituciones. En estos casos, si bien el nivel de profundidad descriptiva y analítica podía ser mayor, no deja de resultar una observación condicionada por las propias circunstancias del alumnado. Por el contrario, para quienes las instituciones no resultaban conocidas, el grado de conocimiento o exploración de la realidad se podía mostrar limitado, lo cual también repercute en la producción del propio trabajo.<sup>36</sup>

Y finalmente, se trata de una visión subjetiva o amateur, que pasaba por el propio tamiz ideológico de quienes escribían y para quién lo hacían. Las memorias se redactaron para que fueran evaluadas por un profesor que, como se ha indicado al principio, contaba con un pensamiento determinado que quizá el alumnado pudiera conocer previamente. En esta línea, y considerando la propia estructura de las memorias que conforman el fondo, es posible que, en la contextualización histórica y política más inmediata, así como los elementos diferenciales de esta zona geográfica pudieran estar condicionados al pensamiento mayoritario del franquismo.

35 BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; COMAS RUBÍ, Francisca; SUREDA GARCIA, Bernat. «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de la postguerra», *Revista de Educación*, 371 (2016), p. 61-82.

36 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme... op. cit., p. 165-194.



LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

Por último, cabe destacar que se trata de un fondo documental con una importante producción bibliográfica en los últimos años. Someramente, se podrían clasificar los estudios realizados con este archivo entre aquellos que estudian etapas históricas o zonas geográficas concretas,<sup>37</sup> instituciones educativas.<sup>38</sup>

#### 4. LA CONVIVENCIA LINGÜÍSTICA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA EN LOS AÑOS CINCUENTA

Para el presente estudio, se han seleccionado las memorias de las tres provincias de Euskadi realizadas entre los años 1950 y 1959, resultando una muestra de un total de trece ejemplares que abarcan realidades educativas de diversa índole, destacando los estudios monográficos locales o comarcales. La extensión de estas oscila entre las 54 y las 163 páginas y la mayoría de ellas dispone de fotografías.

37 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65/4 (2013), p. 119-133; POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme... op. cit.»; BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; RABAZAS ROMERO, Teresa. «La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del "Fondo Romero Marín"», COMAS, Francisca; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat (Eds.). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014, p. 87-100; SONLLEVA VELASCO, Miriam; SANZ SIMÓN, Carlos; TORREGO EGIDO, Luis Mariano. «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo», *Social and Education History*, 7/1 (2018), p. 26-54; SANZ SIMÓN, Carlos. «Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)», *Historia y Memoria de la Educación*, 10 (2019), p. 409-449.

38 RAMOS ZAMORA, Sara. «Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través de las memorias del Fondo "Romero Marín" del Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío"», MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (coords.). *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Murcia: Universidad de Murcia, 2012, p. 337-354; SANZ SIMÓN, Carlos; SONLLEVA VELASCO, Miriam; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Entre los muros del asilo. Los procesos de nacionalización en los centros tutelares de menores en la España del primer franquismo», *Qualitative Research in Education*, 8/2 (2019), p. 182-214.

CARLOS SANZ SIMÓN / TERESA RABAZAS ROMERO

TÍTULO DE LA MEMORIA	AUTOR/A	LOCALIDAD	AÑO
La educación y sus problemas en Villava	Margarita Abadía Díez	Villava	1955
Bermeo	Dolores Albizua Zabala	Bermeo	1955
Estudio pedagógico y cultural de la ciudad	Soledad Arellano Bravo	Estella	1958
La enseñanza en Guipúzcoa	A. Busto Echezarreta	Guipúzcoa	1957
La enseñanza en Navarra. Los problemas educativos en Alsasua	M <sup>a</sup> Victoria Carrasco Naurín	Alsasua	1955
La enseñanza en Arguedas	Ángela García Izquierdo	Arguedas	1955
Pedagogía correccional. Reformatorio del Salvador	M <sup>a</sup> Teresa Lázaro Cantos	Amurrio	1953
Problemas educativos en Olite	Benita Marticorena Goñi	Olite	1954
El problema de la enseñanza en Ispaster	Rafael Mazo Esparza	Ispaster	1959
El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián	M <sup>a</sup> del Carmen Mezquita Mendizábal	Donostia-San Sebastián	1958
Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallavia	M <sup>a</sup> del Carmen Celis Estrada	Mallavia	1952
El valle de Cigoitia. Sus problemas pedagógicos	M <sup>a</sup> Begoña Lazcano Osa	Cigoitia	1959
La enseñanza en Goizueta	M <sup>a</sup> Elena Manterola	Goizueta	1953

Tabla 1. Relación de memorias de prácticas. Fuente: Elaboración propia.

Dada la propia estructura de las memorias de prácticas, se propone un análisis que diferencie entre el bilingüismo o cuestión lingüística a nivel contextual, donde se destacan elementos históricos, políticos y sociales; y a nivel educativo, haciendo hincapié en la convivencia entre el euskera y el castellano dentro de las instituciones de enseñanza primaria vascas y navarras. Posteriormente, y dentro de esta segunda categoría de análisis, se desarrolla una comparación entre la perspectiva del profesorado y del alumnado respecto a la cuestión lingüística.

#### 4.1. *Ámbito social*

Como se ha indicado previamente, las memorias se encuentran divididas en torno a dos grandes apartados. El primero de ellos comprende la contextualización, abarcada desde diferentes perspectivas, tales como la histórica, política, económica y social. En estos apartados, el alumnado expone cuestiones generales relativas a la zona geográfica donde se enmarcan sus prácticas. En ocasiones se sirven de gráficos o fotografías que ilustran y complementan la información escrita que aportan.

LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

Dentro de estos apartados que conforman el primer bloque o eje temático de las memorias, destacan dos elementos de análisis. El primero, relativo a la propia contextualización histórica que realiza el alumnado de prácticas sobre la realidad educativa en la que se encuentra. Y, en segundo lugar, el tratamiento que reciben los hombres y mujeres, de forma diferenciada, de los diferentes puntos de la geografía vasca y navarra. A este respecto, el hecho de que aborden los sexos por separado contribuye a la dotación de estereotipos, generalizando así la sociedad en función de si se tratan de hombres o mujeres.

Respecto a las alusiones al pasado histórico, predominan los silencios sobre el siglo xx. Si bien se dan casos en que el alumnado opta por no abordarlo directamente, frenando el recorrido histórico del contexto inicial entre los siglos xvii y xix,<sup>39</sup> se pueden encontrar otros ejemplos en los que se hacen claras referencias a la historia más cercana. Dentro de estos casos las tendencias son diversas, si bien predominan aquellos en los que se alude al periodo republicano como una época de consecuencias negativas para la historia de España. Hay quien, en cambio, recurre a la justificación del final de la guerra para la aparición de iniciativas educativas que se analizarán posteriormente, o las referencias al grado de autogobierno conseguido previamente a la Dictadura franquista. Por ejemplo, en el caso de Álava se hace referencia al régimen de la hacienda especial.<sup>40</sup> En esta misma memoria se alude también a hechos como el nombramiento de funcionarios por parte de los concejos, la existencia de las «arcas de misericordia» para prestar trigo a labradores con menos recursos, e incluso se abordan los fueros alaveses, los cuales «conserva [...], como es lógico, muy mermados». Continúa señalando que «el Ayuntamiento de Cigoitia es uno más entre los de España y se atiene a cuantas consignas recibe de las Autoridades provinciales» para finalizar puntualizando que «quedan en las costumbres de los vecinos abundantes resabios de épocas pasadas».<sup>41</sup>

Por tanto, las alusiones al pasado histórico determinan en gran medida la identidad que se pretende proyectar o definen el pensamiento de quienes escriben las memorias. A este respecto vuelve a ser destacable el caso de la memoria sobre el municipio de Bermeo. En ella, la estudiante relata una serie de acontecimientos de la Historia de España a los que el pueblo vasco

39 MEZQUITA MENDIZÁBAL, María del Carmen. *El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián*. Guipúzcoa, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 367), 1958.

40 LÁZARO CANTOS, María Teresa. *Pedagogía correccional. Reformatorio del Salvador. Amurrio (Álava)*. Álava, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 597), 1953, p. 2.

41 LAZCANO OSA, María Begoña. *El valle de Cigoitia... op. cit.*, p. 38.



CARLOS SANZ SIMÓN / TERESA RABAZAS ROMERO

contribuyó. Se puede apreciar en el caso de sus capacidades para las labores de la pesca o la navegación en el contexto de la llegada a América bajo el reinado de los Reyes Católicos (ver Fotografía 1).<sup>42</sup> Esta idea que busca formar parte del carácter primigenio de la esencia de la nación española podría estar ligada, como apunta el profesor José Álvarez Junco, a la exaltación de la identidad vasca propia del siglo XVII.<sup>43</sup> De este modo, se produce una vinculación a la identidad española desde las aportaciones propias.



Fotografía 1. Grupo de estudiantes del Grupo escolar S. Francisco, en la localidad de Bermeo (Guipúzcoa).<sup>44</sup>

En el caso de las memorias de Navarra las menciones al pasado de algunas localidades están estrechamente vinculado con las raíces vascas. En el caso de Olite, la estudiante se pregunta por el origen de «la vasca Erri-Berri»,<sup>45</sup> mientras en Arguedas aparece explícitamente su origen vasco: «En la dominación sarracena [Arguedas] era una de las plazas fortificadas del Sur de Vasconia. La primera invasión que mencionan los anales, en el País Vasco, es la que

42 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 303), 1955, p. 44.

43 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles...* *op. cit.*, p. 239-240.

44 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo...* *op. cit.*, p. 137.

45 MARTICORENA GOÑI, Benita. *Problemas educativos en Olite (Navarra)*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 496), 1954, p. 1.

LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

verificaron en el año 915 los caudillos de Abdelaziz por el Norte, Pamplona y montes Abbaskenses».<sup>46</sup>

En otro de los casos, en esta ocasión en el municipio de Alsasua, la alumna señala que «la Diputación foral [de Navarra] tiene pedido desde el año 1866 el restablecimiento de la Universidad Vasco-Navarra». Este hecho pone de relieve la conexión cultural de una parte de Navarra con las provincias vascas, y cómo esta vinculación contaba con un respaldo institucional en el siglo XIX.<sup>47</sup>

Dentro del ámbito social hay que destacar las menciones que reciben las lenguas. En este sentido, se destaca como el euskera era de uso común en el plano social, familiar y religioso, aunque sin embargo no lo sería en el educativo, dada la imposición hegemónica del castellano en las escuelas en la Ley de 1945.

Por un lado, hay casos que destacan la frecuencia de su uso menos en las grandes ciudades y capitales, como son los casos de Guipúzcoa o Vizcaya.<sup>48</sup> A este respecto se ponen de relieve las diferencias entre el ámbito rural y el urbano. En este sentido, el euskera, como lo muestran las memorias, se erige como una lengua mayoritariamente rural, donde su uso social estaba más extendido que en las ciudades. De hecho, y como muestra uno de los alumnos en la introducción a su estudio, en el caso de Ispaster una de las principales razones para la interiorización en los movimientos migratorios vascos se encuentra la lengua propia. Esta causa representa el 8%, por detrás de la geografía (32%), el carácter de la persona y el espíritu de independencia (20% cada una), la riqueza de la región (15%) y el orgullo racial (10%).<sup>49</sup> En definitiva, la lengua representa, junto a otros elementos que refuerzan la identidad nacional vasca, uno de los principales motivos por los cuales los flujos migratorios se producen hacia el interior (ver Fotografía 2). Por el contrario, entre las causas para la exteriorización o emigración, se encontraban razones como el influjo de la emigración al exterior, la «guerra de liberación», el ambiente mariner, y, en menor medida, razones como el ampliar los

<sup>46</sup> GARCÍA IZQUIERDO, Ángela. *La enseñanza en Arguedas*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 522), 1955, p. 13.

<sup>47</sup> CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra. Los problemas educativos en Alsasua*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 225), 1954, p. 39.

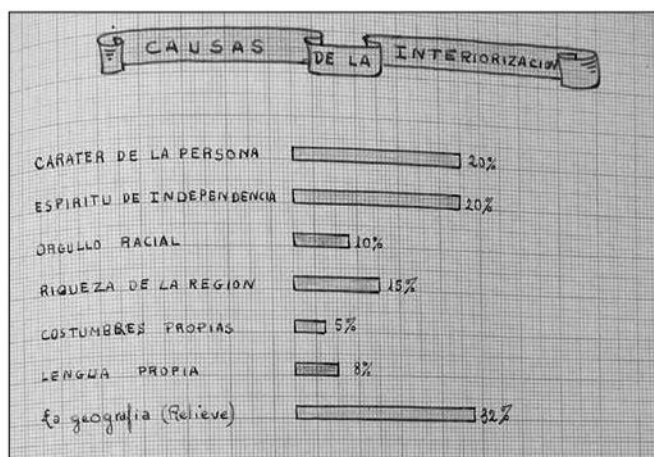
<sup>48</sup> BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa*. Guipúzcoa, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 529), 1957, p. 10; Albizua Zabala, Dolores. Bermeo... op. cit., p. 114.

<sup>49</sup> MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 74), 1959, s/p.



CARLOS SANZ SIMÓN / TERESA RABAZAS ROMERO

estudios, el modernismo, la abundante inmigración o el espíritu aventurero, si bien en este caso el estudiante no adjunta porcentajes.<sup>50</sup>



Fotografía 2. Causas de la interiorización en el municipio de Ispaster (Vizcaya).<sup>51</sup>

Es destacable en el caso de la memoria de Ispaster que los elementos identitarios estén relacionados con la interiorización, o los movimientos migratorios que miraban hacia el interior de la región vasca. Sin embargo, aquellas razones vinculadas con la emigración a la costa o al exterior vienen por otras necesidades, tales como el propio flujo migratorio, el cursar estudios superiores o las consecuencias de la guerra civil, esto es, el exilio o la búsqueda de oportunidades.

Resulta destacable en el caso de esta memoria la mención al nacionalismo vasco en la sociedad de la localidad vizcaína, cuando se habla de la cuestión política en el contexto social: «Casi toda la gente está orgullosa de su tierra, creen ser nacionalistas, pero no lo son. Lo que sí son es tradicionalistas. En ningún caso se dan resentimientos políticos ni antes de 1936 ni después».<sup>52</sup>

50 Tanto en los datos de movimientos migratorios de interiorización y exteriorización, el estudiante no hace referencia a la procedencia de los datos. Este hecho supone también una limitación de esta fuente documental, pues los datos utilizados en la contextualización no siempre vienen avalados por sus fuentes de origen.

51 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit., s/p.

52 *Ibidem*.

LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

El propio alumno, por tanto, hace explícita su visión sobre el nacionalismo, el cual él considera tradicionalismo, y hace mención a la ausencia de malestar en la sociedad tras la guerra civil. Todo ello, unido a la propia denominación de este conflicto bélico como «guerra de liberación», dan cuenta de la visión personal del estudiante sobre el pasado histórico reciente y cómo ello puede determinar su visión de la realidad socioeducativa en que se encuentra.

Por otra parte, en otras memorias se apunta a la progresiva desaparición del euskera entre la juventud o el hecho de su extinción. A este respecto, se hace alusión a términos originarios de la lengua vasca que han pasado por un proceso de «castellanización», como ocurrió en el Valle de Cigoitia. En este caso, la estudiante aborda este aspecto desde el nombre del valle, que recoge las reminiscencias de la lengua vasca. Señala que la lengua vasca era de uso común en el siglo XIX, si bien cuando redactó la memoria se sorprendió por el empleo de palabras en euskera en el lenguaje común castellano.<sup>53</sup>

Como señala Joseba Intxausti, la distribución del euskera en las provincias vascas y su progresiva pérdida fue más acusada en el caso de Álava. Las memorias consultadas de la provincia muestran cómo efectivamente su uso había comenzado a decaer o cómo se hablaba directamente en castellano. A mediados del siglo XIX, la lengua vasca había desaparecido prácticamente en su totalidad, manteniendo un reducto de vascoparlantes en el norte de la provincia, zona en la que se encuentra el Valle de Cigoitia. En él, el euskera comenzó a disminuir en su uso entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, un hecho que se refuerza con el relato expuesto en la memoria.<sup>54</sup>

Finalmente, un hecho que ocupa a la mayoría de las memorias es la descripción de la sociedad vasca. Este aspecto se ejemplifica con claridad en la memoria dedicada al municipio vizcaíno de Ispaster, donde el autor aborda las «características raciales» de sus habitantes, y donde destaca que «verdaderos representantes de los primeros vascos se encuentran en estos caseríos rodeados de montañas».<sup>55</sup> Las alusiones a la orografía y la geografía física se mostrarán recurrentes a lo largo de las primeras páginas de los textos, si bien pronto se produce una división clara entre los caracteres de hombres y mujeres de forma diferenciada.

En el caso de los varones, en el caso de la memoria dedicada a Guipúzcoa, se dice de ellos: «El retrato físico del vasco nos lo da con mano maestra D.

53 LAZCANO Osa, María Begoña. *El valle de Cigoitia...* op. cit., p. 39-40.

54 INTXAUSTI, Joseba. *El euskera en Álava*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1994, p. 9.

55 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit.

Arturo Campeón: «Es el vasco [...] vigoroso, robusto, sano. De mucho aguante para la humedad y el frío. Le agobian presto la sed y el calor. Brincan y saltan con la agilidad del corzo. Son sus danzas meros deportes sin asomo de expansiones sexuales. En andar apuran largos caminos algunos le igualan, nadie le supera. Es diestro y forzado en el manejo de las herramientas usuales: tanto descuella segando hierba, cuanto volviendo terrones o serrando maderas o cortando robles».<sup>56</sup>

Por su parte, en la monografía sobre el Valle de Cigaitia, en la provincia de Álava, se habla de nuevo diferenciadamente de hombres y mujeres alavesas. De ellos, en la misma línea del anterior, la estudiante de prácticas destaca en la memoria su sobriedad y carácter trabajador, especialmente con la familia. De ellas, sin embargo, señala que «trabajando en el campo las mujeres, llevan al matrimonio, por pobres que sean, la valiosa dote de duplicar desde el primer día los brazos útiles de la casa».<sup>57</sup>

No obstante, existen casos en los que la descripción de la mujer aparece ligada a la libertad. Por ejemplo, en el caso de la estudiante que se desplaza hasta Alsasua (Navarra), señala: «En Navarra, es preciso confesarlo, por regla general, la mujer es más inteligente que el hombre. Su finura contrasta con la del sexo fuerte y por eso se casan con los forasteros que pueden apreciar sus excelentes cualidades. La mujer en Navarra goza de gran consideración y como efecto de esto de una gran libertad. Como consecuencia la mayoría de ellas van a Francia o a ampliar sus estudios o a perfeccionar sus oficios. En los pueblos próximos a Francia es corrientísimo saber hablar francés».<sup>58</sup>

Otro caso similar se aprecia en la memoria sobre la localidad de Bermeo (Vizcaya). Al principio destaca la mención al sistema familiar del matriarcado, así como la evolución que se ha producido con respecto al analfabetismo. Destaca que en aquel momento la mujer disponía de derechos, contando además con la misma cultura que los hombres, y destacando que el acceso a la misma estaba limitado previamente para ellas.<sup>59</sup>

En cualquier caso, la mujer, en las memorias analizadas, aparece ligada al ámbito laboral, con expresiones que dejan entrever una implicación que va

56 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa...* op. cit., p. 8.

57 LAZCANO OSA, María Begoña. *El valle de Cigaitia. Sus problemas pedagógicos*. Álava, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 513), 1959, p. 36-37.

58 CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra...* op. cit., p. 29.

59 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo...* op. cit., p. 47.



LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

más allá de la reclusión doméstica y asistencial, llegando incluso a señalar su acceso al estudio y la cultura.

En definitiva, podemos concluir que en un plano histórico-social destacan las alusiones a un pasado común en el caso de Navarra. En este sentido, el origen vasco queda reflejado en la contextualización histórica de las memorias, si bien no se alude a un uso social del mismo en la época franquista. Este hecho se puede explicar debido a que la desaparición del euskera en Navarra se produjo de forma más acusada que en las provincias vascas. Hacia 1860-62, el euskera en Navarra estaba presente en la mitad norte del territorio, mientras en el País Vasco permanecía en Guipúzcoa, Vizcaya y en el norte de Álava. Esta área se redujo progresivamente hasta 1973, año en que el euskera permanecía en el pico norte de la región navarra.<sup>60</sup> Por su parte, en el caso de las provincias vascas, su uso se muestra más distendido si bien existen diferencias territoriales entre núcleos rurales y urbanos.

#### 4.2. *Ámbito educativo*

Después de la contextualización desde diferentes perspectivas que se redacta en las memorias, tiene lugar la segunda parte de estas, relativa ya en exclusividad a la cuestión educativa. En función de la zona que abarque cada estudio, se describen y/o analizan una o más instituciones.

El primer hecho destacable de la cuestión lingüística referida ya propiamente al plano educativo es la propia denominación que utiliza el alumnado para referirse a ella. Casi de forma generalizada en todas las memorias analizadas en este estudio, el alumnado encargado de redactar las memorias aborda este hecho como «el problema de la lengua» o «el problema del bilingüismo». Esta denominación y concepción de la presencia y uso de las lenguas en la escuela pone de relieve no sólo que el bilingüismo era una realidad en la sociedad vasca durante el franquismo, sino que precisamente por ello se planteaba como un problema en la escuela, dada la situación de diglosia por la cual el castellano gozaba del privilegio de la oficialidad en la escuela en detrimento del euskera. Por este motivo, es reseñable que la mayoría de los y las estudiantes decidieran dedicar un apartado específico a este asunto.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> EUSKALTAINDIA. *El libro blanco del euskara...* op. cit., p. 138.

<sup>61</sup> Existen referencias y terminología que obvian esta cuestión, como la memoria de la localidad de Villava, en Navarra. En ella se emplean conceptos como la «escuela española», y descripciones como «la

En lo relativo a esta cuestión, los testimonios recogen una idea común que se repite en las memorias y que la alumna encargada de acudir a la localidad navarra de Goizueta resume así: «los niños una vez fuera de la clase dejan de hablar el castellano; por lo tanto tienen gran dificultad para aprender».<sup>62</sup> Este hecho encaja con la descripción que previamente el alumnado ha realizado del entorno social, y que apunta a la idea de que el castellano se utilizaba fundamentalmente a nivel institucional. El euskera gozaba por tanto de una mayor representación en la esfera cotidiana al margen de las instituciones, también en algunos puntos de Navarra, como el anteriormente expuesto.

En primer lugar, respecto a la práctica educativa por parte del profesorado, en las memorias se relatan las dificultades que tenían que afrontar en la comunicación con el alumnado. Se encuentran en las aulas a estudiantes que no conocen la lengua castellana y por ello deben emplear un esfuerzo adicional para comenzar las enseñanzas básicas: «La ley ha prohibido que el maestro de sus enseñanzas en vascuence. De esta forma se logra que todos los niños salgan de la escuela sabiendo hablar correctamente el castellano. El niño del caserío vasco, al empezar su escolaridad, no sabe ni una palabra de castellano; es un tiempo tremendo el que tiene que perder el maestro para que este niño aprenda un mínimo de castellano, y así poder empezar con él la lectura y escritura».<sup>63</sup>

Es por tanto imposible entender la situación de las escuelas en esta zona sin atender a la mencionada ruptura entre el ámbito social y doméstico respecto al ámbito educativo, la cual resulta evidente para los y las estudiantes de prácticas que visitaron estas instituciones. El caso de una de ellas refuerza esta idea con rotundidad. Esta alumna visitó el municipio de Mallavia, en la provincia de Vizcaya. Durante su estudio, llegó a afirmar que «ningún niño de origen vasco tiene el mínimo conocimiento de castellano al llegar a la escuela».<sup>64</sup> El alumnado de origen euskaldun representaban el 38% en esta localidad. De la parte restante, el 50% conocía el castellano y el euskera, mientras el 12% solo hablaba castellano, según la autora, porque sus padres no eran vascos.<sup>65</sup> Por tanto, para

escuela es nuestra patria, es esencialmente española». ABADÍA DÍEZ, Margarita. *La educación y sus problemas en Villava*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 775), 1955, s/p.

62 MANTEROLA, María Elena. *La enseñanza en Goizueta, Navarra*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 23), 1953, p. 3.

63 CELIS ESTRADA, María del Carmen. *Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallavia*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 887), 1952, p. 97.

64 *Ibidem*, p. 96.

65 *Ibidem*.



LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

una parte considerable del alumnado, la disrupción entre ambos contextos suponía una barrera lingüística que tenía que afrontar al asistir a la escuela.

Las diferentes soluciones que se muestran en las memorias exponen la dureza de la realidad educativa y de las dificultades que se presentaban día a día en la práctica escolar. En el caso del municipio de Ispaster, se describe cómo algunos alumnos, ante el desconocimiento del castellano en edades tempranas, debían contar con la ayuda de un compañero que ejercía como intérprete para comunicarse con el maestro: «En muchos casos es muy aconsejable hablarles en vascuence. Si se quiere que la escuela sea una consecuencia de la vida de la familia hace falta que la diferencia no sea muy brusca. No se darían casos de niños que temen grandemente el asistir a la escuela, para algunos es una verdadera obsesión el venir a la escuela. No es extraño que esto ocurra, si una vez dentro de ella no se sienten comprendidos y se les habla por mediación de otros compañeros de la clase».<sup>66</sup>

De ello se concluye que, cuando los alumnos y alumnas llegaban a las escuelas, principalmente en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya, generalmente sólo hablaban en euskera.<sup>67</sup> En el caso de la enseñanza en la localidad vizcaína de Bermeo, la estudiante expone la situación de la escuela en el ámbito lingüístico, destacando la prohibición de la lengua vasca en las horas lectivas, y continuando con la incomunicación que el alumnado experimenta con el aprendizaje en castellano. «El niño ante la disyuntiva de dos lenguas se considera incapaz de aprenderlas y resuelve la dificultad mezclándolas de forma poco elegante».<sup>68</sup> La estudiante continúa reflexionando sobre este aspecto y las consecuencias emocionales que esta dificultad podía ocasionar en el alumnado, llegándose a preguntar: «¿Qué gusto va a tomar a la escuela [el niño] si desde el primer día se le presenta aquello como una cárcel, sin libertad, sin comunicación con el profesor, sujeto a una disciplina y a un reglamento que no entiende?», para terminar afirmando que el alumnado «tarda a veces meses enteros en hacerse al ambiente, meses que, soportados con tristeza y depresión moral, pueden dejar en él honda huella».<sup>69</sup>

La estudiante de prácticas que acude a las escuelas de Bermeo expone que los niños y niñas podían tardar meses en adaptarse. Sin embargo, en el caso de Mallavia esta situación resulta más dramática, pues «el niño que solo habla

66 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit.

67 CELIS ESTRADA, María del Carmen. *Estudio pedagógico...* op. cit., p. 96.

68 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo...* op. cit., p. 119.

69 *Ibidem*, p. 118.

CARLOS SANZ SIMÓN / TERESA RABAZAS ROMERO

vasco va retrasado un par de años en relación con otros de habla Nacional, un par de años que necesita forzosamente para comprender lo que habla».<sup>70</sup> Cabe destacar que en ningún caso se hace mención a que el euskera fuera utilizado, ni siquiera, en conversaciones informales.

Además, hay que considerar que esta dificultad no estaba solo presente en la comunicación con el profesorado. Como se ha indicado previamente, los reglamentos y documentos de la escuela estaban escritos en castellano. También los textos que se encontraban en la biblioteca, como así lo muestran los casos de Alsasua o Estella, donde se pueden apreciar que todos los títulos representan obras de la literatura universal en castellano o cuentos y textos infantiles aprobados por el régimen franquista (ver Fotografía 3).<sup>71</sup>

- 64 -	
Arosua. V.P.	El Cielo
Id.	La niña instruida
Alvarez. J.	El niño emigrante
Id.	Historia de Alfredo, el niño ciego.
Asnar. M.	Guerra y victoria de España.
Alvares. J.	La Niña María y el Niño Jesús.
Id.	Maribel.
Id.	Mariluz.
Id.	Marisol (3 tomos)
Id.	Marisol Inspector (3 tomos)
Id.	Más cuentos más.
Id.	Mis cuentos.
Id.	Pepe Luis.
Id.	Pereza de Jesús.
Id.	Virgenes de España.
Id.	Victor Capitán.
Id.	Veñid y vemos todos.
Id.	Pequeñuelos.
Id.	Herminio.
Aspurrutia. J.M.	Fabulario infantil.
de Amico. E.	Corazón
About. E.	El hombre de la oreja rota.
Amich. J.	Grandes compositores.
Id.	Grandes pintores.
Id.	Mujeres célebres.
Id.	Novelistas famosos.
Id.	Cuadillos famosos.

Fotografía 3. Muestra del inventario de libros pertenecientes a la biblioteca de Alsasua (Navarra).<sup>72</sup>

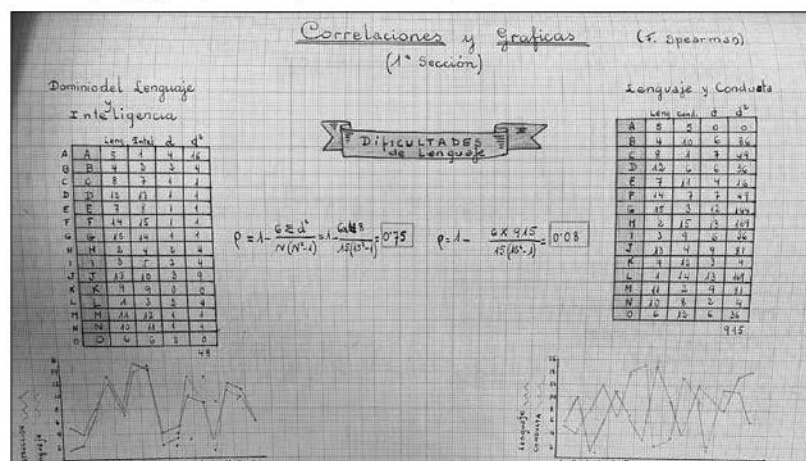
<sup>70</sup> BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa...* op. cit., p. 39.

<sup>71</sup> ARELLANO BRAVO, Soledad. *Estella. Estudio pedagógico y cultural de la ciudad*. Navarra, UCM (Memoria de prácticas de Pedagogía, Ref. 108), 1958, p. 86-91; CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra...* op. cit., p. 63-78.

<sup>72</sup> CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra...* op. cit., p. 63-78.

LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

La descripción de las diferentes realidades escolares por parte del alumnado en prácticas da una idea de la complejidad que afrontaba el profesorado y el alumnado en el día a día. Sin embargo, las memorias, en algunos casos, iban más allá de las descripciones. En ellas se redactaron reflexiones que vinculaban la cuestión lingüística con otros fenómenos. Por ejemplo, se arguyó que podía tratarse de un aspecto relacionado con elementos como la inteligencia, la instrucción, la asistencia o la conducta. El estudiante que se desplaza a la localidad de Ispaster traza cuatro correlaciones entre la lengua y cada componente aplicando la técnica de Rho de Spearman (ver Fotografía 4). En todos los casos, con una muestra de quince estudiantes, encuentra un coeficiente de correlación positivo o directo, si bien esta es más pronunciada con la instrucción y la inteligencia (.82 y .75 respectivamente) que con la asistencia y la conducta (0.33 y .07/.08 respectivamente).



Fotografía 4. Correlación del conocimiento de la lengua con la inteligencia y la conducta (Ispaster, Vizcaya).<sup>73</sup>

Asimismo, el bilingüismo también se asocia al fenómeno del analfabetismo, el cual se aborda de forma generalizada en la práctica totalidad de las memorias que componen el fondo. En el caso de la enseñanza guipuzcoana se apunta: «Puede añadirse también con el bilingüismo como otro factor que influye en la existencia del analfabetismo, el de las zonas rurales muy apartadas

73 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit.



precisamente por la dificultad que para la asistencia a clase encuentran los niños que en ellas viven. Entre la clase labradora es el bilingüismo un problema de bastante embergadura [sic] aun en la actualidad».<sup>74</sup>

Finalmente, algunas de las memorias incorporan un último apartado que hace referencia a una revisión crítica de la realidad visitada, incluyendo propuestas de mejora. Este apartado puede aparecer de forma claramente diferenciada o bien incluido en la descripción y análisis del ámbito educativo. Es en este punto en el cual el alumnado de prácticas detecta las necesidades que tienen los centros, el profesorado y el propio alumnado. De este modo, redactan una serie de ideas que según su criterio contribuirían a mejorar la realidad que han visitado.

La cuestión del bilingüismo también estuvo presente en algunas de estas reflexiones finales. A este respecto resulta destacable la valoración que hace un alumno de prácticas que abordó la realidad educativa de la provincia de Guipúzcoa. En su reflexión, el alumno plantea la posibilidad de que el profesorado conozca tanto el euskera como el castellano para poder ejercer su profesión en ambas lenguas. Además, llega a defender explícitamente el aprendizaje en la lengua materna o nativa, oponiéndose a su relegación. En ella, afirma que «el bilingüismo plantea un gran problema», y se pregunta en qué lengua se debe impartir la enseñanza, haciendo un balance de las múltiples soluciones que se han probado. Al final, el estudiante concluye que la solución ideal sería que el profesorado conociera ambas lenguas, pues plantea que acabar con la enseñanza en euskera retrasa el avance del alumnado, llegando a fundamentar su argumentación apoyado en la obra de Menéndez Pidal.<sup>75</sup>

En esta misma línea, otro estudiante expone su reflexión crítica sobre la necesidad de la enseñanza en la lengua materna en las regiones bilingües: «Aunque el Estado español establece obligatoriamente en el idioma castellano en todas las Escuelas, sin hacer ninguna distinción en las que están enclavadas como en este caso en regiones bilingües, cabe la investigación de si es conveniente para la formación del niño practicar la enseñanza en distinta lengua que la maternal, en todas ellas».<sup>76</sup>

En resumen, la cuestión bilingüe en el País Vasco se evidenció como una situación problemática en las escuelas debido al grado de desconocimiento que había del castellano, principalmente, en las zonas rurales y de las provincias

<sup>74</sup> BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa...* op. cit., p. 39.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>76</sup> MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit.

LA CUESTIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL FRANQUISMO (1950-1959). UN ESTUDIO A PARTIR DE UN FONDO DOCUMENTAL ETNOGRÁFICO

del norte (Vizcaya y Guipúzcoa). En estos entornos la presencia del euskera era considerablemente mayor que en las provincias de Álava o Navarra, donde se ha demostrado que el castellano formaba parte de la cotidianeidad, dentro y fuera de las aulas.

Las dificultades manifestadas por el alumnado de prácticas de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid ponen de relieve cómo en estas zonas la cuestión lingüística tuvo serios efectos en el progreso del alumnado y en la práctica educativa del profesorado. Como se ha relatado, la adaptación del alumnado hasta conseguir un nivel de castellano correspondiente a su edad podía llegar a conllevar varios años. Además, como se ha podido demostrar, esta adaptación a menudo constaba de una mezcla de ambas lenguas, con la consiguiente frustración que podía generar en ellos la dificultad para comunicarse, principalmente, con el profesorado y los materiales didácticos.

##### 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las aportaciones que realizó el alumnado de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid se han demostrado reveladoras en cuanto a la cuestión lingüística en la práctica educativa de las escuelas primarias vascas y navarras. Las descripciones que los y las estudiantes realizaron de la realidad educativa y su cotidianidad reflejan situaciones de dificultad y de ruptura entre contextos respecto al «problema del bilingüismo», una definición frecuente entre los ejemplares del fondo histórico-educativo. A través de estos testimonios se han podido observar cómo el euskera era una lengua hablada, con matices geográficos, en la esfera social. Era a la hora de llegar a las escuelas cuando los alumnos que no conocían la lengua castellana pasaban por un periodo de adaptación que varios estudiantes de prácticas calibraron en dos cursos de duración. Mientras tanto, las soluciones que se muestran en las memorias apuntan a una mezcla de lenguas o al recurso de compañeros como intérpretes entre profesorado y alumnado.

Por supuesto, este fenómeno no se dio de forma homogénea en toda la geografía vasco-navarra. La presencia del euskera en el plano social fue mayor en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya respecto a Álava y Navarra. Por otra parte, la presencia de la lengua vasca resultaba mayor en las zonas rurales que las urbanas. E incluso en las propias urbes también llegaron a darse diferencias: en algunos casos, en el centro de las ciudades predominaba el castellano, relegando al euskera a las afueras.



Por tanto, la consideración del contexto social e histórico ha resultado fundamental para poder analizar la práctica educativa de las escuelas vascas de los años cincuenta. En ellos, las alusiones a la lengua denotan una clara vinculación con la identidad, dando cuenta de la importancia que tuvo en este periodo la lengua vasca en la conformación de Euskadi.

Asimismo, hemos de considerar también el propio contexto de producción de las memorias de prácticas. El alumnado se encontraba inmerso en la universidad madrileña de los años cincuenta, con un profesor de una tendencia ideológica determinada. Por otra parte, se trataban de generaciones nacidas al albor de la posguerra, instruidos en la escuela del régimen franquista. A lo largo del análisis de los textos se ha podido observar cómo la propia ideología del alumnado ha trascendido y se ha hecho explícita en las memorias.

No obstante, si este fondo documental se ha mostrado como una fuente histórica de gran riqueza, hemos de considerar también sus limitaciones. Entre las mencionadas en el presente estudio, cabe destacar la propia selección de los acontecimientos que contextualizan cada memoria, así como la terminología o las propias imágenes seleccionadas. Estas características, si se consideran durante el análisis, no son óbice para el estudio de la realidad educativa. De hecho, se trata de un condicionamiento propio de la subjetividad del ser humano, que podría ser objeto de estudio historiográfico en fuentes que, como las memorias de prácticas, contribuyen a conocer la realidad educativa desde otra perspectiva.

Finalmente, del presente estudio se deslizan algunas líneas de investigación que podrían ahondar en los resultados obtenidos en el presente artículo. Entre ellos, atender a un estudio que analice específicamente este fenómeno en el marco en escuelas de otra naturaleza o en regiones con lenguas propias. Asimismo, sería de especial interés conocer cómo se desarrolló la cuestión lingüística en las escuelas vascas y navarras de los años sesenta, cuando finalmente la lengua vasca culminó su proceso de unificación con la llegada del euskera batua.

#### 4.3.5. Conclusiones parciales

Como se ha podido comprobar, la práctica escolar en el franquismo estuvo marcada por los ideales del nacionalcatolicismo en todas sus formas de expresión práctica, ya sea a través de los actos sociales y educativos, la simbología y las lenguas, los elementos constitutivos aquí contemplados. No obstante, se han dado una serie de matices o fisuras que conviene señalar aquí sucintamente, y en los cuales residen las principales conclusiones extraídas en los estudios presentados en este bloque de resultados.

En el ámbito del contexto socioeducativo, las memorias, y en concreto sus fotografías, muestran con claridad los pilares constitutivos del nacionalcatolicismo. En el aspecto social, durante los años de la posguerra y del primer franquismo, las fotografías reflejan en numerosas ocasiones la iconografía religiosa y los actos litúrgicos en torno a ella. A su vez, se proyecta el ideal de masculinidad viril y sacrificada y, por otra parte, el de la feminidad, en este caso relegada a la esfera doméstica. Los tópicos del folclore y las celebraciones sociales, ligadas habitualmente a los mencionados elementos religiosos son también una temática recurrente en este sentido.

En el campo educativo, se explicitan las diferencias existentes en función del tipo de centro y de su titularidad, evidenciando las diferencias sociales y económicas, así como las celebraciones y la simbología propia de la dictadura. Ahondando en los propios símbolos, se ha mostrado cómo los símbolos propios de este régimen dictatorial convivieron, en ocasiones, con elementos propios de algunas regiones o localidades cuya identidad propia se visibilizó de este modo en el ámbito educativo. A su vez, en este sentido, un papel central lo ha tenido la iconografía católica en sus múltiples variantes, un elemento común en los centros independientemente de su titularidad, si bien su presencia, como resulta evidente, acapara casi la totalidad de la simbología en los centros de carácter religioso.

Finalmente, en el plano lingüístico, se ha mostrado, a través del estudio de caso sobre la lengua vasca, cómo se produjo una ruptura entre el escenario social y educativo. Si bien la dictadura franquista había declarado el castellano única lengua oficial en la educación, la sociedad fuera de las escuelas, en la esfera familiar, doméstica o social próxima continuó utilizando el euskera. Prueba de ello, como han reflejado las memorias, son las dificultades de parte del alumnado para adaptarse a una escuela que no les permitía expresarse en su lengua materna.

En conclusión, las memorias de prácticas de las primeras generaciones de pedagogas y pedagogos de la Universidad Central de Madrid han constituido una herramienta útil para la descripción de la práctica educativa en lo que respecta a los procesos prácticos de nacionalización. No obstante, y como se abundará posteriormente en la discusión, se trata de una fuente histórica de interés para el estudio de los silencios.



## *5. Discusión*





En el punto anterior se han expuesto las publicaciones o estudios cuyo contenido ha seguido una secuencia cronológica, desde el inicio del periodo republicano hasta el final del primer franquismo, pasando por la guerra civil española y su transnacionalización en las escuelas elementales italianas del fascismo. Estudios que han abordado los procesos de nacionalización de forma diversa y complementaria, que han ido de lo curricular a lo práctico, de los contenidos –y su carácter transnacional– a las prácticas –nacionales y regionales–, de analizar los discursos reflejados en los textos e ilustraciones de distintos materiales escolares a las situaciones cotidianas en las escuelas.

El apartado que aquí se presenta tiene dos finalidades. Por una parte, se ofrece una relación sintetizada de los resultados obtenidos en los distintos apartados o bloques centrales. Esta revisión de los datos recogidos no pretende, por tanto, ser exhaustiva ni detenerse en los detalles, pues esta labor se ha llevado a cabo en cada una de las publicaciones que han sido incorporadas. Sin embargo, esta síntesis si pretenderá obtener una visión global de la información recabada que ayudará, posteriormente, a extraer las conclusiones generales de este estudio, respondiendo así a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Por otra parte, se plantean algunas reflexiones o interpretaciones –de cada periodo histórico estudiado y a nivel general– que se han derivado de un análisis posterior de las publicaciones y que, por tanto, por su naturaleza, resultan de carácter inédito en el marco del presente estudio.

El primer periodo histórico aborda los años de la Segunda República española. Durante esta etapa, se ha detectado la existencia –o coexistencia– de dos modelos o discursos educativos en los textos escolares, tal y como se ha constatado en los estudios vinculados a este contexto. Para ello, se han utilizado libros de texto de asignaturas como Historia, Lecturas, Geografía, Educación moral y cívica y textos específicos para la enseñanza de las niñas.

En primer lugar, la propia forma de concebir la nación en los manuales escolares ha mostrado una divergencia destacable, la cual, en mayor o menor medida, se ha reduplicado en el resto de variables analizadas. Por un lado, se ha mostrado como uno de los discursos educativos plasmados en los textos escolares reflejaba una representación nacional propia de los planteamientos políticos e ideológicos que instauraron este régimen democrático. En él, se aluden a cuestiones como la nación soberana, un concepto que, inevitablemente, nos habla también del modelo social que recogían los textos. En ellos, la ciudadanía aparece como una colectividad que posee derechos y libertades, y que elige su futuro democráticamente a través de procesos electorales que, en algunos casos, los propios textos se detienen en describir. En consecuencia, y dada la concepción modernizadora y rupturista de este modelo, hemos optado por denominarlo como progresista.

Por otro lado, se revela un discurso que podríamos considerar conservador. En él, se han mostrado una representación de la nación ligada a un orgullo intensificado por los valores religiosos. Se alude, como se ha podido comprobar, al valor del sacrificio. A la disposición de poner en riesgo la propia vida por la defensa de la patria, a la cual se debía profesar –según este discurso nacionalizador– un amor incondicional y un orgullo por el mero hecho de pertenecer a ella.

Tal y como se ha señalado anteriormente, esta dicotomía o maniqueísmo entre ambos modelos se ha repetido con mayor o menor intensidad en el resto de variables observadas. En esta línea, otro de los elementos que repercuten en la propia concepción que se tenga del país es la forma en que represente el resto de pulsiones identitarias dentro del Estado. En este sentido, ambos modelos han expuesto nuevamente sus diferencias. El primero de ellos ha recogido el hecho diferencial aludiendo a cuestiones culturales e históricas propias, llegándose a encontrar textos editados durante esta época que estuvieron escritos en sus propias lenguas, y dando forma a su propio discurso identitario con mayor o menor intensidad. Sin embargo, el segundo modelo opta por un reconocimiento que podríamos considerar tibio de este hecho diferencial, que queda reducido a una descripción de las características culturales o folclóricas de las regiones de España.

La divergencia reflejada entre ambos discursos también se trasladó a las imágenes con que los textos eran ilustradas. Si bien, y como se ha indicado, los manuales escolares no contaban con una representación iconográfica abundante —en líneas generales— hay que destacar, en primer lugar, la adaptación progresiva de los textos —y en especial sus portadas— a la simbología propia del periodo republicano. De este modo, tanto cubiertas como contenidos comenzaron a proyectar representaciones propias, tales como la corona mural y la alegoría de la República, sustituyendo así a símbolos de la época anterior, marcada por el uso de la corona borbónica y el collar dinástico. Respecto a los modelos de nacionalización, mientras el discurso conservador optó por proyectar en sus páginas ilustraciones de carácter militar, religioso y político, el modelo progresista hizo lo propio con escenas de carácter social, como representaciones del mundo rural y de la clase trabajadora.

Sea mediante el uso del texto o de las ilustraciones, los modelos educativos se sirvieron de los personajes históricos para remarcar nuevamente su distanciamiento. Los ejemplos que los libros transmitían no serían en absoluto accidentales, y en el marco de la presente investigación se destacaron como una variable o categoría a considerar en el estudio de los procesos de nacionalización. Desde el discurso tradicionalista o conservador se continuó apostando por la sucesión de personajes vinculados a la monarquía, la religión o al ámbito militar, en el caso del discurso progresista se advierte de la presencia de nuevos personajes vinculados a la historia reciente de España o a sectores de la cultura. En esta línea, también se establecieron las etapas históricas como una categoría de estudio, si bien en este sentido las diferencias fueron menos explícitas. En la inmensa mayoría de los casos —salvo alguna excepción señalada— se siguió un eje cronológico convencional con una extensión equitativa.

En la línea de los personajes históricos incorporados y transmitidos en los textos escolares, nos planteamos incorporar una quinta y última variable para concluir el estudio de esta época: la representación de la mujer en los textos. El propio tratamiento recibido en los textos se ha mostrado, en el marco de los discursos detectados, como una categoría que, pese a manifestar ciertas diferencias, no se han producido de forma tan pronunciada como en los casos precedentes, y la distancia entre ambos modelos se ha estrechado en el estudio de esta variable. Si bien el discurso conservador optó por un modelo de mujer vinculada a reyes o a Dios, desde el modelo progresista se ofrecieron nuevos referentes vinculadas al mundo de la literatura o la dramaturgia. Además, este discurso optó también por reflejar en sus contenidos

otros modelos de mujer, reflejando la cotidianidad y la consideración social de la mujer en determinados contextos, como se ha mostrado en el caso vasco.

Sobre este periodo histórico se hace pertinente realizar algunas reflexiones realizadas en la fase final de la presente tesis doctoral y, por tanto, de carácter inédito en el conjunto de esta investigación. En primer lugar, respecto a la propia denominación de los modelos analizados. Su delimitación ha pretendido aglutinar —con una conceptualización amplia e integradora—, las dos tendencias evidenciadas en los manuales escolares. Una de ellas, la más representativa de esta época, ha recibido la denominación de progresista, como se ha señalado a lo largo de este estudio. En este sentido, en ocasiones esta denominación puede resultar problemática dada la amplitud e interpretaciones actuales que se pueden derivar de este concepto. Sin embargo, nos gustaría argumentar la elección de este concepto en su carácter rupturista y novedoso en el marco de la manualística escolar de la época. A este respecto, consideramos que dada la representatividad de este periodo también podría ser denominado como republicano, en la línea de los estudios que han servido de referencia en el marco de esta investigación, como los estudios de Pozo (2000, 2007, 2008). En cambio, en lo referente al modelo conservador, su delimitación conceptual resulta menos conflictiva, pues refleja el carácter tradicionalista en todas las variables analizadas.

No obstante, y dentro del debate sobre los propios modelos, cabe destacar que estos no se han mostrado uniformes en todos los textos. Dicho de otro modo, los manuales escolares no se adhieren a un modelo u otro de forma total. Los textos han reflejado una tendencia que se ha podido comprobar en la concepción o representación nacional y social, o a través de su iconografía, pero es una diferencia que, como se ha indicado, se ha dado en menor medida en otros apartados estudiados. Mención especial merece a este respecto la propia representación de los modelos femeninos y la imagen trasladada sobre la mujer en los ejemplares analizados. En ellos, manuales que en las categorías precedentes se habían mostrado próximos al modelo progresista o republicano, en este punto se han manifestado próximos al discurso conservador o tradicionalista. Este hecho expone la complejidad del análisis histórico de la educación, y la existencia de matices que deben ser también historiados. En este sentido, se evidencia cómo la realidad de los textos no puede ser estudiada de forma rígida u homogénea.

El segundo periodo histórico abordado en la presente tesis doctoral ha sido la guerra civil española. Los procesos de nacionalización en esta ocasión han sido abordados desde la perspectiva transnacional, para estudiar la internacionalización de un acontecimiento bélico nacional y su difusión inmediata o a corto plazo en un contexto histórico próximo, así como su función nacionalizadora a través de la construcción de la identidad nacional y de la alteridad. La elección del régimen fascista italiano se ha justificado por la mayor implicación e intereses manifestados por Mussolini en la empresa bélica española, así como por su proximidad cultural.

En el primer estudio de esta época, se han empleado los manuales escolares de materias como Historia, Lecturas, Geografía o enseñanzas patrióticas utilizados en las escuelas elementales de la Italia fascista. De forma complementaria también se utilizaron otras fuentes, como las portadas de los cuadernos escolares, la prensa infantil y la literatura infantil. Dentro de este trabajo hay que destacar, en primer lugar, la transmisión de una serie de

valores fundamentales considerados por el fascismo en los textos escolares, tales como la lealtad, la fidelidad y la nobleza. Estos valores se han proyectado a través de la promoción del orgullo y del sentimiento de pertenencia, justificando a través del amor a la patria la disposición a luchar por el país, a sacrificarse por él. Para ello se requería, en consecuencia, que los niños poseyeran una actitud de valentía y predisposición activa a la lucha, algo para lo cual la espiritualidad resultaba un pilar fundamental. De este modo, la religión católica también ocuparía un papel representativo en las características y componentes de la identidad italiana de la época fascista, y cuya fundamentación encuentra en el valor del sacrificio una forma de entrega y proximidad a Dios.

Por otra parte, se ha mostrado como la propia demostración armamentística podía estar vinculada a la promoción del orgullo y sentimiento de pertenencia nacional, sobre todo a través de las ilustraciones. En la práctica totalidad de las fuentes analizadas, se ha podido observar cómo la representación de escenas bélicas fue una constante en el discurso nacionalizador del fascismo italiano. Situaciones en las que el ejército italiano mostraba su superioridad sobre el bando republicano y resultaba victorioso. En este sentido, hay que señalar la presencia de la aviación italiana en la práctica totalidad de los episodios de la contienda bélica en los que la intervención italiana tuvo un papel protagonista.

En tercer lugar, se consideró el análisis de las consecuencias del conflicto bélico y la forma en que fueron transmitidas al alumnado de esta época en torno a tres perspectivas. La primera de ellas sería la emocional, pues los textos se esforzaron por reflejar la crudeza de las situaciones que los militares italianos debían afrontar en una situación tan delicada. A menudo, para facilitar el desarrollo de la empatía por parte del alumnado, se hacía alusión a la lejanía existente entre sus compatriotas y sus familias en épocas de recogimiento como la navidad. Asimismo, también se producen episodios de una importante carga dramática, en los cuales se leían las atrocidades cometidas por el bando republicano hacia los italianos y sus familiares, especialmente en el caso de la mujer. Las madres y abuelas aparecen como víctimas directas del conflicto, asesinadas cruelmente por parte del ejército enemigo. Por otro lado, está la perspectiva de las consecuencias sociales. Los textos y representaciones se valieron de proyectar las imágenes de la pobreza y el desastre fruto de la contienda y sus episodios, de los hogares y edificios arruinados, de la difícil situación en que quedaba la población civil que lograba sobrevivir a un conflicto de estas características. Ligadas a estas consecuencias sociales estarían, por último, las culturales. En este ámbito hay que señalar el interés que mostró la representación de la destrucción de iglesias y edificios emblemáticos e históricos en España, lo cual evidenciaba algunas de las características del enemigo: anticlerical y desconsiderado por el propio patrimonio nacional.

En este sentido, la representación del enemigo se mostró a lo largo de este estudio como una variable transversal que aparecía en cada una de las categorías analizadas. Las descripciones y representaciones más explícitas se pueden leer en las páginas de los manuales escolares, los cuales se detuvieron en profundizar sobre sus propias características. De este modo surge un segundo estudio sobre el estudio y análisis de la alteridad a través de los libros de texto, y cómo su delimitación se convirtió, paradójicamente, en la propia definición de los rasgos identitarios del fascismo y de sus aliados. Entre los numerosos calificativos que se repiten en estos apartados contra el enemigo común, hay que destacar el uso de adjetivos de

carácter despectivo —*comunistas, rojos, bolcheviques...*— y de las atrocidades cometidas contra la propia población civil española —e italiana— y su desconsideración patrimonial, un elemento vinculado al anteriormente mencionado anticlericalismo. Políticamente, hay que señalar la asociación que hace el fascismo del bando republicano y sus características con la influencia de la intervención soviética. Rusia aparece así en numerosas ocasiones dentro del discurso belicista asociado a los republicanos y como un enemigo a batir, fuente de los males que asolaban a Occidente y que ponían en peligro a la Europa del Eje. Finalmente, y desde una perspectiva social, los manuales del fascismo italiano reflejan en todos los casos la figura del enemigo como varón. Hombres dispuestos a llevar a cabo cualquier ataque hacia los más débiles —tales como las mujeres, la tercera edad o la infancia— a los valores religiosos y morales del fascismo y sus aliados.

Llegados a este punto, se hace necesario realizar algunas precisiones sobre los resultados obtenidos una vez concluido el estudio. En primer lugar, se debe considerar la repercusión de este hecho dentro de la política educativa del periodo fascista en Italia. En esta línea, hay que señalar que los textos escolares de esta época en Italia respondían a la política del texto único, por lo que los manuales tendían a reeditarse con contenidos prácticamente similares entre ediciones, con la novedad de incorporar nuevos acontecimientos históricos o relatos, cambiar algunas ilustraciones o la propia ubicación de los apartados dentro de los libros. Por ello, haber encontrado capítulos o apartados dedicados en exclusiva a la guerra civil española, da cuenta de la importancia y recepción que tuvo en este régimen dictatorial, formando parte de los acontecimientos más relevantes de la historia contemporánea italiana. Una relevancia que se trasladó también a otras fuentes primarias, como la literatura y prensa infantil y las ilustraciones de los cuadernos escolares. Es decir, que se trató de un conflicto que traspasó las páginas de los libros de texto —una fuente fuertemente controlada en los regímenes de esta naturaleza— y se reflejó en otros materiales que formaban parte del día a día de los niños, dentro y fuera de las escuelas elementales.

Por otra parte, resulta inevitable no realizar algunas reflexiones que conectan estos resultados con los hallados dentro del contexto de la Segunda República en España. El modelo nacionalizador de la Italia fascista representa una exaltación del sentimiento de pertenencia a la nación, del orgullo de formar parte de Italia. Un orgullo que, como se ha comprobado, lleva consigo la actitud del sacrificio para honrarla y la necesidad de unas creencias religiosas férreas, en este caso también representadas por la Iglesia católica. Estas características del modelo fascista reúnen una serie de componentes que actúan como denominador común del modelo conservador expuesto en el periodo republicano en España, unos paralelismos que podrían sugerir y justificar la deriva tradicionalista —y por ende catolicista— que terminó formando y articulando el discurso nacionalizador del primer franquismo. Una idea que, como se abordará al final de este apartado, da pie a una interpretación de los discursos nacionalizadores desde sus planteamientos ideológicos.

Precisamente, el último contexto abarcado en esta tesis doctoral es el primer franquismo. Los primeros veinte años de dictadura franquista conformaron, como se ha podido reafirmar en los estudios, el periodo del nacionalcatolicismo. Un periodo en el cual la escuela sirvió, como en los casos anteriores, para la promoción del ideario propio del régimen y que, en este caso, ha enfocado los procesos de nacionalización desde la perspectiva



de la práctica educativa. Para ello, nos hemos servido de las memorias de prácticas “Romero Marín”, elaboradas por el alumnado de la Sección de Pedagogía de la Universidad Central de Madrid.

En el primer caso se planteó un estudio del ámbito socioeducativo de los primeros años de andadura de la dictadura de Franco. Con esta investigación introductoria, se realiza una primera toma de contacto con la fuente, lo cual contribuiría posteriormente a la extracción de categorías de análisis para los trabajos que continuaron con el estudio de este periodo. En esta primera publicación, se analizaron tres variables o categorías a través de las fotografías encontradas en las memorias y directamente relacionadas con los planteamientos nacionalcatólicos propios de este sistema. La identidad nacional es uno de los ejes centrales del trabajo, y a través de las fotografías se pudo comprobar cómo los frontispicios se decoraron con la nueva simbología del régimen, los retratos del dictador, el líder de la Falange, la imagen de la Inmaculada Concepción y el crucifijo, una síntesis que aunaría el nuevo ideario del régimen franquista: el nacionalcatólicismo. Además, se observan algunos matices en ciertas regiones que muestran sus propias representaciones identitarias, sobre todo desde el folclore. Por último, y desde el plano social, se aprecia una presencia significativa de la bandera española y de la simbología propia de la Falange.

Por otra parte, se considera la presencia y el tratamiento que recibe la mujer dentro de este contexto. Gracias a las memorias se puede observar con claridad la progresiva ausencia que se produce de las maestras a lo largo de las distintas etapas del sistema educativo, así como la división de la enseñanza en función del sexo del alumnado. Una diferencia que comienza a evidenciarse, sobre todo, en el caso de los patios escolares y de las actividades físicas, artísticas y religiosas. De hecho, la religión católica sería la tercera categoría analizada, resultando destacable cómo las fotografías ilustran el proceso de “recatolización” de la enseñanza desde los primeros años de la dictadura franquista, con celebraciones y ceremonias dentro y fuera de la escuela en las que se produce una simbiosis entre los símbolos católicos y los políticos o nacionales. En el ámbito educativo, aparte de la nutrida representación estética a través de la simbología, hay que destacar la propia gestión de los centros educativos otorgada a raíz de la ley de 1945, lo cual explicita también a través de esta fuente la nueva autoridad que le fue conferida a la Iglesia católica por parte del franquismo.

Estas categorías de análisis dieron, tal y como se ha señalado anteriormente, algunas pistas para la consecución de los dos estudios que completaron el estudio del primer franquismo en la presente investigación. En primer lugar, se optó por investigar la cuestión de la simbología en las escuelas a través de la misma fuente. Para ello, se establecieron tres variables de estudio: la titularidad de los centros educativos, quedando diferenciada entre aquellos cuya titularidad dependía directamente de las congregaciones religiosas y aquellos que no; la demarcación geográfica de los centros, que quedaron delimitados a las regiones de Castilla, Cataluña, Galicia y el País Vasco —contraponiendo así la región exaltada por el franquismo y que representaba el centralismo frente a aquellas que llegaron a aprobar su propio estatuto de autonomía—; y las prácticas educativas realizadas en torno a esta simbología en función del sexo del alumnado.

En primer lugar, se detectó un desequilibrio entre los símbolos presentes en las instituciones educativas en función de su titularidad. En este sentido, la simbología religiosa

se ha mostrado exponencialmente superior en los centros que dependían directamente de las congregaciones respecto a aquellos que no dependían de ellas, donde la representación simbólica era más heterogénea, dando cabida así a los símbolos políticos del régimen, como los retratos de Francisco Franco y José Antonio Primo de Rivera, los escudos nacionales, simbología propia de la Falange o la bandera nacional.

Desde la perspectiva geográfica o regional, las fotografías muestran la representación de simbología propia, especialmente en los casos de Galicia y del País Vasco. Como se ha señalado anteriormente, la mayor ausencia de ejemplos en Cataluña se puede deber a la propia dispersión del alumnado de pedagogía debido a raíz de la apertura de su propia sección a mediados de los años cincuenta. Las imágenes muestran las representaciones de mapas regionales, en algunos casos incluso de carácter provincial y local. A este respecto, también hay que señalar los elementos folclóricos, como los musicales, presentes en las celebraciones sociales. Por último, en lo relativo a las prácticas educativas en torno a la simbología, se muestra como las niñas se vinculan a estos símbolos a partir de las labores de corte y confección, con la realización de mantos, dechados y manteles que acompañaban a los símbolos propios del nacionalcatolicismo. Además, en las imágenes analizadas, se muestra una mayor interacción de las niñas con la simbología religiosa. En cambio, en el caso de los niños, se observa una mayor interacción con los símbolos en la educación física y a través de ejercicios en torno a la enseña nacional.

El último trabajo de este periodo histórico se centra en el análisis del uso de las lenguas vasca y castellana en la práctica educativa. Para ello, se parte del estudio precedente, y, entre los casos más representativos, se escoge el contexto vasco, destacando que además esta región sería una de las dos que llegarían a aplicar su estatuto de autonomía durante la Segunda República. Posteriormente se optaría por ampliar la muestra con las memorias de la región de Navarra, dada las vinculaciones históricas y culturales —donde naturalmente hay que destacar las lingüísticas— con el País Vasco. Para su estudio, en este caso, se plantea un estudio que abarca nuevamente el ámbito social y el educativo, con la finalidad de poder detectar posibles contrastes entre ambos en lo referente al uso de la lengua. Asimismo, y dentro del plano educativo, se ha planteado un análisis que ha tenido en cuenta tanto la perspectiva del alumnado como del profesorado.

Hay que señalar, en primer lugar, que la práctica totalidad de las memorias analizadas daban cuenta de esta cuestión con denominaciones similares en torno al “problema” de la lengua. Respecto a los contextos abordados, efectivamente se constatan diferencias significativas en el uso del lenguaje. En este sentido, el euskera era una lengua utilizada en el ámbito social, pero con una presencia cercenada por el régimen en lo educativo. Esta disrupción provocaba que el alumnado que no conocía el castellano sufriera un proceso de adaptación lingüística que podía mermar sus posibilidades académicas, y que según el alumnado universitario de prácticas podía conllevar un periodo de hasta dos años de duración. Por otro lado, el profesorado contaba en ocasiones con un desconocimiento del euskera y con una institución que reforzaba el uso de la lengua castellana en todos los campos, como así muestran los registros de las bibliotecas o los documentos administrativos de los centros. A este respecto, el alumnado de Pedagogía llegó a realizar incluso estudios que

pretendían correlacionar la lengua con cuestiones como la inteligencia, la asistencia escolar o la propia conducta en las aulas.

Finalmente, hay que señalar que esta cuestión no se manifestaba de igual modo en función del ámbito geográfico, siendo más recurrente la descripción y análisis de este tipo de situaciones en Guipúzcoa y Vizcaya frente a los casos de Álava y Navarra, un aspecto que se puede explicar debido a que la presencia de la lengua vasca en estos territorios seguía una tendencia histórica decreciente. Por otra parte, la cuestión de género se muestra desde una perspectiva de la descripción del plano social. Sobre los hombres, las memorias ensalzan su capacidad física y de trabajo, algo que ocurre también en el caso de las mujeres. Los textos dejan constancia de la capacidad laboral de la mujer, similar a la del hombre, así como la posesión de derechos y de cultura. En este sentido se muestra el reconocimiento o la superioridad de la mujer respecto al hombre en cuestiones como la inteligencia, y a la supuesta capacitación y dotación de derechos a la mujer en la dictadura, una cuestión sobre la cual pueden existir reservas, y que pone de relieve, como se expondrá a continuación, la complejidad del análisis de esta fuente primaria.

Para finalizar con este periodo, y al igual que ha ocurrido con los casos anteriores, se hace necesario realizar una serie de apreciaciones derivadas del análisis posterior e inédito de los artículos publicados dentro de este contexto histórico. En primer lugar, y como se ha podido comprobar, el valor de esta fuente reside, por un lado, en la forma explícita con la que consigue reflejar e ilustrar la situación de los centros educativos de esta primera fase de la dictadura franquista dada la amplitud de su muestra y de las propias fuentes documentales que incluye en su interior; y, por otro lado, en la capacidad de evidenciar los silencios de este momento histórico. A nivel interno, los textos y fotografías de los ejemplares que componen este fondo se debaten, en general, entre el silencio o la crítica abierta del pasado republicano. La inmensa mayoría de ellas, cuando realizan un análisis histórico de los escenarios educativos en que se sumergen, se detienen antes de comenzar el siglo XX. Y, como se acaba de señalar, en los casos en los cuales se opta por hacerlo se realiza una revisión peyorativa de esta época. A un nivel externo, los propios recursos textuales o iconográficos de este acervo documental evidencian la política silenciadora del régimen franquista. Dibujan la España del nacionalcatolicismo y la España del olvido hacia el pasado más reciente. Una España fruto de la victoria sublevada o franquista, que actuaba y exhibía su pensamiento y estilo de vida, en detrimento de cualquier reminiscencia republicana.

Por tanto, al abordar esta fuente hemos querido partir del principio de que no solo resulta relevante mirar hacia nuevas realidades de estudio, sino de mirar también las estudiadas desde ópticas y fuentes todavía poco analizadas. En este sentido, el alumnado en prácticas actuaba como si se tratara del cuerpo de inspección, describiendo, examinando y analizando críticamente lo que encontraba en las distintas realidades educativas que visitaban. Por todo ello, creemos que las memorias del fondo “Romero Marín” y las propias fuentes que este alberga entre sus páginas, arrojan una nueva perspectiva de la educación en la España franquista.

Por otro lado, cierto es que no resulta una fuente en absoluto sencilla de analizar. Como se ha constatado anteriormente al señalar las potencialidades y limitaciones de su estudio, las memorias exigen tomar una distancia con su contenido, pues, como se ha mostrado, en

ocasiones los análisis que se pueden desprender de sus afirmaciones responden a varias dimensiones o interpretaciones. Se deben tener en cuenta sus propias características, su finalidad como trabajo evaluable, la propia condicionalidad del alumnado por conocer –o desconocer– la realidad en que se adentraba, y el sesgo al que se exponía utilizando imágenes encargadas a fotógrafos profesionales, con su propia mirada y estilo de trabajo.

Finalmente, y antes de extraer las conclusiones generales de este estudio, cabe realizar una reflexión general y global de los resultados obtenidos. En este sentido, se observa en los procesos de nacionalización un viraje o cambio de paradigma de acuerdo a un discurso nacionalizador desde el punto de vista político o ideológico. Si partimos desde un planteamiento maniqueo o reduccionista del nacionalismo, podríamos afirmar que durante la Segunda República se planteó un discurso propio, de carácter cívico, que llegó a las escuelas mediante los manuales escolares, en el caso de las fuentes aquí utilizadas. Esta afirmación no parece en principio problemática, pero sí consideramos que es incompleta. En este sentido, nos apoyamos en la crítica a este reduccionismo en las corrientes del nacionalismo manifestado por Gellner (Hall, 1998), y en el análisis de los discursos nacionalistas en las escuelas de las primeras décadas del siglo XX analizados por la profesora M<sup>a</sup> del Mar del Pozo (2000).

Según este planteamiento, y, en primer lugar, se puede observar un cambio de tendencia explicitado y observable tanto desde la perspectiva curricular como práctica de los procesos de nacionalización en las escuelas. En lo referente al primer contexto analizado, y sobre esta base teórica, nos es necesario afirmar –desde nuestro entender–, que hablar del proyecto nacionalizador de la Segunda República no debe confundirse con los procesos de nacionalización durante el periodo republicano. Tal y como se ha mostrado en el apartado específico de esta etapa, durante el “sexenio” republicano se dieron procesos diversos, empleando una retórica que podríamos interpretar en algunos puntos como antagónica. En este sentido, podría señalarse la existencia de un modelo tradicionalista –en ocasiones derivado de los textos escolares de los años de la dictadura de Primo de Rivera–, que aunaba en sus ideales un pasado glorioso de España, repleto de conquistas y grandezas, con una sucesión de personajes que oscilaban entre monarcas comprometidos con el futuro del reino y religiosos –y religiosas– que velaron por la integridad y la pureza de España. Un modelo que tuvo que convivir con la pulsión de civismo y soberanía manifestado por el proyecto republicano, con un acento en los avances culturales y científicos de España, asentado en la diversidad de sus pueblos y con una declaración de intenciones que parecía otorgar a la mujer una posición social más allá de la esfera doméstica y laboral clásica. De este modo, durante el periodo republicano se dio una convivencia que, apoyada en la libertad de cátedra, reflejó inevitablemente una tensión ideológica presente en la convulsión política del momento. En definitiva, pareciera que los modelos de nacionalización de las escuelas vaticinaban de algún modo el trágico desenlace.

Llegados a este punto, parece natural afirmar que el primer modelo se impuso –con matices– con el advenimiento de la dictadura franquista, una tarea en la que Pozo (2000) continuó ahondando en el caso de la guerra civil, mientras Boyd (2000, 2013) hizo lo propio durante la dictadura franquista. Sin embargo, esta tendencia discursiva, como señalan las autoras, se teñiría de una retórica imperialista al inicio de la dictadura, con el interés de acabar

con los lastres que asolaban a la historia nacional en un claro interés por reafirmar y reivindicar el pasado glorioso de España.

Este modelo guardaría las reminiscencias de los discursos nacionalistas afines en el continente europeo. Al menos en el caso de Italia. El estudio de la guerra civil española en la escuela elemental del régimen de Mussolini ha sido revelador en este sentido, ya que ha puesto en evidencia no sólo el carácter transnacional de un acontecimiento bélico extranjero y su función nacionalizadora en las escuelas. Ha reflejado también un discurso identitario que parte de lo étnico, si bien admite acepciones que lo complejizan y lo aproximan al caso español. Los textos escolares, la literatura y prensa infantil, así como las propias portadas de los cuadernos que utilizaban las nuevas generaciones de italianos e italianas dejaban constancia del proyecto imperialista del *Duce*, en la línea de lo reflejado por Ascenzi (2009) o McLean (2018). Claro está que no sería el mismo imperio que pretendía recobrar posteriormente el franquismo, pero sí nos indica ciertos paralelismos. El caso del conflicto bélico civil y de la participación italiana en él expuso la idea de recrear el imperio romano en una versión contemporánea teñida de fascismo y catolicismo.

Dentro de este hilo discursivo, el estudio de la práctica escolar ha evidenciado, desde otra perspectiva, esta misma cuestión. Partiendo de los estudios de Pozo & Rabazas (2010, 2013), Barceló-Bauzá & Rabazas (2014), Barceló-Bauzá (2017), Barceló-Bauzá, Comas & Sureda (2016) y Barceló-Bauzá, Comas-Rubí & Pozo (2018), que emplean una fuente similar, podemos afirmar que la exaltación de las ceremonias y celebraciones patrióticas y religiosas han puesto de manifiesto, una vez más, el interés acérrimo del régimen dictatorial de Franco por imponer un discurso de homogeneización cultural que acabara con cualquier atisbo de descentralización o pulsión nacionalista de cualquier región. En este sentido, es preciso apuntar la existencia de ciertos elementos culturales o folclóricos de algunas de estas regiones que sí se manifestaron –con mayor o menor intensidad– en las fuentes analizadas, especialmente en lo relativo a la cartografía. El alumnado universitario que accedía a estos centros documentaba gráficamente estos elementos y los adjuntaba y explicaba con naturalidad, lo que denotaba que dichos centros tampoco tendrían objeción en que fueran fotografiados y comentados. En cambio, se ha encontrado una situación diferente en el caso de la lengua, cuyo uso ha registrado diferencias representativas en función del contexto. La realidad terminó imponiéndose en la dictadura: en las escuelas su uso podía quedar vetado –así como en la cartelería o en la estética pública–, pero en algunas zonas geográficas era la lengua materna y por ende habitual, con un uso social distendido y difícilmente mitigable.

En definitiva, y para terminar este apartado, los resultados obtenidos nos permiten obtener una visión panorámica de los procesos de nacionalización en las escuelas primarias o elementales entre los años treinta y cincuenta en los periodos abordados. Unos procesos que se enmarcan dentro de unos planteamientos ideológicos delimitados y cuya interpretación nos permite finalizar esta investigación con las conclusiones generales de la misma.



## *6. Conclusiones*



A lo largo de los distintos estudios presentados en esta tesis doctoral se han podido observar cómo diversos procesos de nacionalización se han manifestado en las escuelas primarias en las épocas abordadas. Tras la presentación de los resultados y las reflexiones derivadas de ellos, en este apartado se pretende finalizar con las conclusiones que responden a la pregunta de la investigación y los objetivos planteados para su consecución. Para ello, iremos respondiendo progresivamente a los objetivos específicos y transversales para concluir, de modo global, con el objetivo general del estudio. Por último, se terminará con las limitaciones encontradas en el proceso de investigación y con las nuevas líneas de trabajo surgidas a raíz de su consecución.

Siguiendo un orden cronológico, el primer objetivo específico planteado pretendía conocer la identidad nacional a partir de la concepción de nación transmitida al alumnado durante el periodo republicano. La realización del estudio vinculado a esta finalidad ha partido del análisis de los textos escolares, y tras su realización podemos concluir que la identidad nacional transmitida en las escuelas primarias respondía a dos modelos o discursos nacionalizadores con características propias y diferenciadas. El primero de ellos, de carácter progresista, destacaba, sobre todo, por atender a una concepción de España que partía de la soberanía ejercida por la ciudadanía. Este modelo destacó por su carácter integrador respecto a los nacionalismos periféricos o alternativos y con la representación de modelos sociales que atendían a nuevos perfiles, como los propios de la renovación pedagógica en España. En este sentido, hay que destacar los modelos educativos sugeridos a las niñas, con ejemplos de profesionales provenientes del ámbito artístico e intelectual, con ejemplos de lecturas que vislumbraban una mujer que salía de la esfera doméstica tradicional para afrontar nuevos horizontes laborales.

Por otro lado, se destaca un modelo de carácter tradicionalista o conservador que aludía a la unidad de la patria española, vinculada a un férreo sentimiento de pertenencia basado en el sacrificio y la abnegación, en clara sintonía con los valores del catolicismo. En este caso, las regiones de España aparecían representadas en torno a sus peculiaridades culturales, si bien siempre desde la perspectiva centralizadora y la unidad nacional. Asimismo, los modelos históricos propuestos a los niños y niñas de este periodo destacaban por su marcado carácter político o religioso, ligados generalmente a un glorioso pasado nacional. En el caso de las segundas, hay que destacar que se trataba de mujeres ligadas a un hombre, ya fueran reyes o a Dios.

El segundo objetivo específico formulado, inmerso en el contexto de la guerra civil española, aspiraba a descubrir el grado de internacionalización de este conflicto bélico en las escuelas italianas del fascismo y su carácter identitario. En este caso, la investigación planteada a tal efecto continuó profundizando en el estudio de los manuales escolares junto a otras fuentes históricas como las portadas de los cuadernos escolares, la literatura infantil o la prensa infantil. Los resultados obtenidos en esta línea de trabajo nos permiten afirmar que la recepción de este conflicto bélico fue representativa. Los mencionados materiales escolares han mostrado la práctica totalidad de las fases del conflicto bélico en los que la Italia fascista de Mussolini intervino, algo especialmente reseñable en el caso de los manuales escolares, dada la política del texto único durante este periodo histórico. Entre las páginas e ilustraciones de estos hechos, la guerra civil española se ha mostrado como un

acontecimiento que contribuyó a reforzar los valores en torno a los cuales se asentaba la identidad nacional del fascismo en este país. Entre la descripción de las batallas y las narraciones ficticias contextualizadas en la contienda civil, se alude a valores como el sacrificio, la lealtad, la valentía o la nobleza. Valores que contaban con una clara relación, – como en el modelo conservador republicano –, con la religión católica. Esta exaltación patriótica a través de los valores del fascismo se combinó con el orgullo por la grandeza armamentística reflejada en las fuentes analizadas. Escenas de batallas por tierra, mar y aire se sucedieron con la finalidad de transmitir un concepto de país fuerte y capaz de vencer al enemigo. Por último, fue un conflicto que se internacionalizó también a través de sus consecuencias emocionales, sociales y culturales. En este sentido, los textos e ilustraciones reflejaban la distancia que separaba a los soldados italianos de sus familias y la dureza de la guerra. Una dureza que se manifestaba a través de la situación de precariedad que dejaba entre la sociedad civil, y a través de la destrucción de edificios simbólicos y de alto valor patrimonial, como el caso de las iglesias y los palacios.

En este contexto, el tercer objetivo específico proponía analizar la representación del otro o alteridad como herramienta para la transmisión del discurso nacionalizador. A lo largo del estudio que daba respuesta al objetivo anterior se detectó como la alusión al enemigo era recurrente a lo largo de todas las variables analizadas, con una definición particular que denotaba la propia delimitación identitaria a través de la caracterización del otro, de aquello que no se debía ser. En este sentido, afirmamos que los textos se encargaron de trazar un relato que abundaba en calificativos despectivos y en los valores e ideas que representaban al bando republicano, tales como el anticlericalismo, el bolchevismo o el comunismo. Además, y especialmente en el caso de las lecturas, se aludía a la barbarie cometida contra los italianos, narrando las historias de cruentos asesinatos contra figuras especialmente vulnerables y próximas a los niños, como sus madres o abuelas. Por tanto, la construcción de la identidad del otro o alteridad, a través del análisis realizado, se ha mostrado como un elemento directamente relacionado con la conformación de la propia identidad nacional de la Italia fascista.

Ya en el primer franquismo, se encuentra el cuarto objetivo específico: describir el periodo de la posguerra desde la perspectiva socioeducativa. Para ello se parte de la óptica de la práctica educativa, analizando las fotografías de las memorias de prácticas del alumnado de la Sección de Pedagogía de la Universidad Central de Madrid. A través de esta fuente, se traza un contexto de acuerdo a tres bloques temáticos: la identidad nacional, la religión católica y la perspectiva de género. En esta línea, los resultados reflejan la exaltación del nacionalcatolicismo en el plano social y educativo a través de la nueva ornamentación de los frontispicios en las aulas: el retrato de Francisco Franco, el de José Antonio, la imagen de la Inmaculada Concepción y el crucifijo. A este respecto, la influencia ejercida por la religión católica sería evidente no solo desde la representación simbólica, sino también desde la propia autoridad que le confirió el nuevo marco legal del franquismo, cuya máxima expresión se dio a través de la gestión y titularidad de los centros religiosos. Por último, en lo referente al papel de la mujer en la enseñanza, se destacó la tradicional vinculación en torno a las etapas iniciales de la educación y por una segregación escolar que daría lugar a la profundización en torno a las diferencias en las prácticas realizadas por niños y niñas, quedando estas últimas relegadas a las actividades relacionadas con el ámbito doméstico. En definitiva, lo que las

fotografías han ilustrado para contextualizar este periodo muestra el olvido al que el franquismo condenó a quienes perdieron la contienda y en especial a su proyecto educativo.

De la consecución del cuarto objetivo específico nacieron los dos últimos. El primero de ellos se basaba en estudiar la presencia o ausencia de la simbología política y religiosa en los centros educativos. Haciendo uso de la misma fuente que en el caso precedente, llegamos a concluir que existieron diferencias representativas dependiendo de la titularidad de los centros, su ubicación geográfica y del sexo del alumnado. Las fotografías revelan que, si bien los símbolos católicos eran los predominantes en los centros de titularidad religiosa y no religiosa, en el caso de los segundos, la representación simbólica era considerablemente más heterogénea. De este modo, en estos centros se dio una mayor presencia de la simbología política –como los retratos del dictador y del líder de la Falange o la bandera, entre otros–. Respecto a las regiones, la aparición de símbolos propios fue mayor en el caso de las regiones como Galicia o el País Vasco, donde destaca el caso de la cartografía regional, provincial o incluso local. En contraposición, se encuentra la simbología de los centros castellanos, que apostaron mayoritariamente por los símbolos nacionales, y con elementos regionales que en comparación con los anteriores resultan testimoniales. Por último, en lo referente al sexo del alumnado, se muestra cómo en el caso de las niñas se interactuaba con la simbología, principalmente, desde las labores de corte y confección, y con una mayor vinculación a los símbolos religiosos. Por su parte, los niños mostraban una mayor relación con ellos a través de la educación física, sobre todo en el caso de la bandera nacional.

Por último, y con la finalidad de abarcar el ámbito de la lengua como un elemento básico para la conformación de la identidad, se fijó como objetivo indagar sobre esta cuestión en la enseñanza de esta época. Para ello, nos servimos del caso vasco a la luz de los resultados obtenidos en el estudio anterior y partiendo de que el País Vasco fue una de las dos regiones que llegó a aplicar su estatuto de autonomía antes de que estallara el conflicto bélico. Asimismo, posteriormente se amplió esta investigación con el caso de Navarra, dada la vinculación cultural y lingüística con la región vasca. En este caso, nos propusimos nuevamente realizar un análisis que atendiera al medio social, por un lado, y al educativo por otro. Esta división responde a las posibles diferencias que podían encontrarse entre ambos contextos. Dentro del segundo, nos planteamos explorar el uso de las lenguas desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. Los resultados nos permiten sostener que se produjo una ruptura entre ambos enfoques. En el entorno social, y sobre todo en áreas rurales de las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya, el euskera contaba con una mayor presencia, lo cual chocaba con el uso oficial del castellano en las escuelas. Esta situación dio lugar a un proceso de adaptación lingüística que, según el alumnado universitario en prácticas, podía conllevar hasta dos años de duración. Por su parte, el profesorado debía afrontar una situación igualmente compleja, pues en muchos casos ellos mismos desconocían también la lengua vasca.

A su vez, de forma transversal se plantearon dos objetivos a considerar a lo largo de los distintos estudios que han dado lugar a esta tesis doctoral. Por un lado, se propuso analizar la presencia de la mujer en los discursos y contextos y su papel en el plano socioeducativo. A este respecto, y como se ha ido señalando a lo largo de la investigación, tanto su presencia como su papel han variado a lo largo de las épocas analizadas. En primer lugar, el periodo



republicano representó una etapa donde la mujer dispuso de mayor variedad de alternativas. El discurso progresista la proveyó de ejemplos de mujeres ligadas al ámbito intelectual o cultural y con posibilidades laborales que iban más allá de las tradicionales, ubicándola en un escenario más igualitario. Sin embargo, y, por el contrario, se les ofreció un discurso tradicionalista con modelos de mujer vinculada históricamente al varón, y con una proyección laboral limitada a la esfera doméstica. Un discurso que con algunas variaciones terminaría imponiéndose. En el caso del fascismo italiano, la mujer fue representada como un agente social débil y vulnerable, víctima directa de las atrocidades del conflicto civil español. Y, durante el primer franquismo, relegada en el campo educativo y social a las labores vinculadas con el cuidado y asistencia del hogar y la familia y a la simbología religiosa. No obstante, se ofrecen modelos más igualitarios en algunas regiones, como ha reflejado el caso vasco, en el cual se ofrece un modelo de mujer que contribuye al desarrollo del hogar desde un trabajo cuyas características se aproximan al desarrollado por el varón, y con descripciones donde se exalta incluso su superioridad intelectual respecto a él.

Por otro lado, se proyectó estudio de la representación e influencia de la religión católica en los procesos de nacionalización. Tras la consecución de las investigaciones que han dado pie a esta tesis doctoral, podemos afirmar que la religión católica ha estado presente durante todos los periodos históricos analizados. En ellos, la única excepción la ha representado el discurso progresista dentro de la Segunda República, el cual no vinculaba la religión católica a la representación y concepción del país, evitando asimismo modelos sociales e históricos vinculados a la Iglesia católica. No obstante, el modelo tradicionalista o conservador constituyó un paralelismo entre catolicismo y la patria mediante el valor del sacrificio, una cuestión que también se proyectó en los textos e iconografías en el caso del fascismo italiano durante la guerra civil española. Finalmente, la máxima expresión de la religión católica en las etapas analizadas se encuentra en el primer franquismo. La propia conceptualización de la ideología del régimen, el nacioncatolicismo, da cuenta de este hecho. En este sentido, las fotografías y las memorias de prácticas evidencian la autoridad otorgada a la Iglesia durante el régimen de Franco en múltiples ámbitos: desde la gestión de los centros escolares a su inmersión en el currículum en el caso de la enseñanza elemental o primaria, pasando por la importante presencia de la simbología en las escuelas. Partiendo de estos hechos, las fuentes analizadas muestran cómo, efectivamente, esta variable se ha constituido como transversal a lo largo de los estudios aquí presentados.

Habiendo respondido a los objetivos específicos que han compuesto la presente tesis doctoral, nos encontramos en disposición de hacer lo mismo con la pregunta de investigación y el objetivo general. Al inicio de la investigación nos planteábamos cómo fueron los procesos de nacionalización en la escuela primaria en España e Italia entre los años 1931 y 1959, y en base a dicha cuestión se planteó el objetivo principal del estudio, basado en analizar estos procesos.

A la luz de los resultados obtenidos y de las conclusiones enumeradas a lo largo de los objetivos específicos planteados podemos afirmar que existieron dos vías para la nacionalización del alumnado partiendo de las fuentes primarias utilizadas: la curricular y la práctica. La primera quedaría comprendida por los contenidos de las propias disciplinas, que en el caso del presente estudio quedarían comprendidas en las materias de Historia, Lecturas,

Geografía, Educación moral y cívica, enseñanzas patrióticas y libros de enseñanza para las niñas. A lo largo de los contenidos de estas asignaturas se han podido explicitar aspectos como la idea o concepto del país y su sociedad, la representación y cabida que tuvieron los nacionalismos periféricos o alternativos o el papel que desempeñó la mujer en los procesos políticos, sociales o culturales, entre otros. En definitiva, los aspectos que determinaron la propia concepción que se tuvo del país y que conformaron, en resumen, los pilares fundamentales donde asentar y desde los cuales construir una identidad nacional.

Por otra parte, se ha evidenciado una vía de nacionalización de carácter práctico. Esta se ha mostrado a través de aquellos elementos que, pudiendo partir en ocasiones de lo curricular, se han mostrado, sobre todo, en acontecimientos y escenas sociales y escolares vinculadas a las conmemoraciones, celebraciones y actividades de carácter patriótico y/o religioso. Esta vertiente de los procesos de nacionalización ha resultado constatable a través de las memorias de prácticas del alumnado de Pedagogía, las cuales, por su naturaleza, pretenden reflejar la cotidianidad educativa. Desde esta perspectiva, la simbología ha jugado un papel central. La propia disposición de los elementos políticos y religiosos en las aulas e instituciones educativas, y su papel en las ceremonias o celebraciones muestran cómo se constituyó como otro de los ejes para la conformación identitaria en los contextos analizados.

Asimismo, se ha probado cómo estos procesos se pueden constituir de dos formas: directa o indirectamente. La primera de ellas es aquella que parte de propio relato histórico nacional y de unos valores determinados –independientemente del discurso que emplee o en el que se apoye para hacerlo– con la finalidad de delimitar las características que definen a una comunidad concreta. Mientras, por otro lado, se encontrarían aquellos relatos contruidos de forma indirecta. Estos basarían la conformación de la identidad nacional partiendo de las características del otro, un aspecto que, en el marco de la presente investigación, se ha evidenciado principalmente en el caso del conflicto civil español. No obstante, la alteridad se ha manifestado asimismo en otras variables analizadas a lo largo de este estudio, como las concepciones de España en los años treinta, o la respuesta a un discurso recentralizador en el franquismo desde la simbología o la tensión lingüística manifestada en el caso vasco-navarro.

En este sentido, y como se ha mencionado en la discusión de los resultados, los procesos de nacionalización se asientan inevitable y necesariamente en un discurso político o ideológico que determine la construcción de una identidad nacional específica, independientemente de cuál sea este proceso y del modo por el cual se lleve a cabo. En este sentido, se ha mostrado cómo progresivamente ha habido un discurso de carácter tradicionalista e imperialista que tendió a expandir su presencia en las escuelas, si bien no se dio de forma directa ni con las mismas características. Tal y como se ha observado, durante el periodo republicano se produjo una convivencia de modelos en los textos escolares que oscilaban entre el reconocimiento de valores como el civismo y el ejercicio de la soberanía de forma democrática al ideal de la nación como patria por la que sacrificar la vida. Este modelo, con algunas modificaciones, se evidenció en el caso del fascismo italiano y, posteriormente –desde la práctica educativa–, en el contexto del primer franquismo. Un modelo que partiría de una vinculación con la religión católica que, como se ha evidenciado a través de una fuente poco estudiada, terminaría teniendo su máxima expresión con el auge

del nacionalcatolicismo. Y un modelo que, no obstante, y tal y como han manifestado las fuentes analizadas, tuvo resquicios en materia simbólica y lingüística visibles en el análisis de la práctica educativa.

Para finalizar, nos gustaría señalar las limitaciones que ha presentado este estudio y las líneas de investigación futuras que se han derivado de ellas. En primer lugar, hay que señalar las limitaciones propias de las fuentes primarias utilizadas. Por un lado, si bien los manuales escolares son el reflejo de un discurso político e ideológico de cada periodo histórico —entre otras funciones—, es complicado determinar su uso real dentro de los centros educativos, así como su papel en la práctica educativa. Representan, por tanto, una fuente normativa de interés que contrasta con el grado de conocimiento al que podemos acceder respecto a su uso en las escuelas. Por otra parte, las memorias de prácticas constituyen una fuente de gran riqueza documental y todavía poco estudiada, aunque están sujetas a un contexto de producción que nos advierte de sus carencias. Entre ellas hay que destacar que se trataba de un trabajo académico y evaluable, en el cual podía influir el condicionamiento del alumnado, el cual en ocasiones formaba parte del personal docente de las instituciones recogidas en las memorias. A esta realidad, hay que añadir también su propia visión sesgada de la realidad como un espectador *amateur*.

Así mismo, también se encuentran las limitaciones propias de una tesis doctoral, que exige de una concreción y especificidad que ha dejado trabajos pendientes y líneas temáticas abiertas por el camino. Sin embargo, de estas limitaciones nacen otras áreas de trabajo que se fijan como nuevos horizontes a indagar. En este sentido, y si atendemos nuevamente a un eje cronológico del planteamiento de la investigación, sería interesante, en primer lugar, atender a los procesos de nacionalización durante el primer periodo contemplado —esto es, el republicano—, en otros ámbitos educativos, como la enseñanza secundaria, y observar si la tendencia detectada en el nivel primario se mantiene o difiere en esta. Asimismo, sería conveniente realizar un estudio de otras disciplinas menos exploradas, como la aritmética, cuyas implicaciones en los procesos de nacionalización pueden resultar relevantes. Respecto a la guerra civil española, sería interesante conocer la óptica que dieron otros países de este acontecimiento en sus escuelas, como la Alemania nazi de Hitler o el Portugal de Salazar. Asimismo, sería un caso extrapolable a otros países con una postura diferente respecto al conflicto, como Francia o el Reino Unido. No obstante, y dentro del estudio del fascismo italiano, sería conveniente analizar los orígenes de su recepción en la educación en España durante los años anteriores, haciendo uso de fuentes como la prensa pedagógica, que por su naturaleza se presta a la recepción de influencias educativas extranjeras. Por último, respecto a la dictadura franquista, sería importante realizar contribuciones en el campo de los procesos de nacionalización en las congregaciones religiosas y desde la perspectiva de la renovación pedagógica, la cual a menudo tuvo que pasar por ellas para obtener el visto bueno del régimen. A su vez, sería importante estudiar la cuestión lingüística en otros contextos como el catalán o el gallego a través de las propias memorias de prácticas u otros fondos de similares características.

En definitiva, podríamos concluir que esta tesis doctoral ha partido, independientemente del contexto y las variables analizadas, de la diferencia. Una diferencia entre concepciones nacionales, entre proyectos de nación, entre bandos y enemigos, entre

creencias religiosas, entre regiones y entre hombres y mujeres. Una tesis que parte de una frontera, en ocasiones física y en otras discursiva, entre lo que somos nosotros y lo que son los otros. Sin embargo, y partiendo del verso de Sartre señalado al principio de la investigación, quizá los discursos nacionalistas adoptarían una postura diferente si nos planteáramos que nosotros, quienes quiera que seamos, somos ante todo un otro para los demás. Y, volviendo nuevamente a Emilio Lledó, siendo conscientes de la importancia de la educación, entendida como un agente que contribuya a la conformación de personas críticas, y no como una estructura que aniquile el libre pensamiento.





## *6. Conclusioni*



Durante i diversi studi presentati in questa tesi di dottorato è stato possibile osservare come i vari processi di nazionalizzazione si siano manifestati nelle scuole primarie nei periodi affrontati. Dopo la presentazione dei risultati e le riflessioni che ne derivano, questa sezione intende chiudere con le conclusioni che rispondono alla domanda della ricerca e con gli obiettivi fissati per il suo raggiungimento. A tale scopo, risponderemo progressivamente agli obiettivi specifici e trasversali per concludere, in modo globale, con l'obiettivo generale dello studio. Infine, si chiuderà con i limiti della ricerca e con le nuove linee di lavoro emerse nel corso di essa.

Seguendo un ordine cronologico, il primo obiettivo specifico proposto mirava a conoscere l'identità nazionale a partire dalla concezione di nazione trasmessa agli studenti durante il periodo repubblicano. La realizzazione dello studio collegato a questo scopo si è basata sull'analisi dei testi scolastici e, una volta completata, possiamo concludere che l'identità nazionale trasmessa nelle scuole primarie rispondeva a due modelli o discorsi nazionalisti con caratteristiche proprie e differenziate. Il primo, di carattere progressista, si distingueva soprattutto per dare voce a una concezione della Spagna che partiva dalla sovranità esercitata dai cittadini. Questo modello si è distinto per la sua natura inclusiva rispetto ai nazionalismi periferici o alternativi e per la rappresentazione di modelli sociali adatti a nuovi profili, come quelli del rinnovamento pedagogico in Spagna. In questo senso, è opportuno evidenziare i modelli educativi suggeriti alle bambine, con esempi di professioniste in ambito artistico e intellettuale e letture che mostravano donne che uscivano dalla tradizionale sfera domestica per affrontare nuovi orizzonti lavorativi.

Spicca in secondo luogo un modello di carattere tradizionalista o conservatore, che alludeva all'unità della patria spagnola, collegata a un ferreo sentimento di appartenenza basato sul sacrificio e l'abnegazione, in chiara sintonia con i valori del cattolicesimo. In questo caso, le regioni della Spagna erano rappresentate insieme alle loro peculiarità culturali, sebbene sempre da una prospettiva centralizzante e di unità nazionale. Allo stesso modo, i modelli storici proposti ai bambini e alle bambine di questo periodo si distinguevano per il loro marcato carattere politico o religioso, generalmente legato a un glorioso passato nazionale. Nel caso delle bambine va notato che tali modelli storici erano donne legate a un uomo, fosse egli un re o Dio.

Il secondo obiettivo specifico formulato, immerso nel contesto della guerra civile spagnola, aspirava a scoprire il grado di internazionalizzazione di questo conflitto bellico nelle scuole italiane del fascismo e il suo carattere identitario. In questo caso, la ricerca proposta a tale scopo ha continuato ad approfondire lo studio dei libri di testo scolastici insieme ad altre fonti storiche come le copertine dei quaderni scolastici, la letteratura per l'infanzia o la stampa per l'infanzia. I risultati ottenuti in questa linea di lavoro ci consentono di affermare che la percezione di questo conflitto bellico fu significativa. I materiali scolastici di cui sopra hanno mostrato la quasi totalità di tutte le fasi del conflitto bellico in cui è intervenuta l'Italia fascista di Mussolini; in particolare, è interessante l'analisi dei libri di testo scolastici, data la politica del testo unico durante questo periodo storico. Tra le pagine e le illustrazioni di questi eventi, la guerra civile spagnola è stata mostrata come un fatto che ha contribuito a rafforzare i valori attorno ai quali si basava l'identità nazionale del fascismo in Italia. Tra la descrizione delle battaglie e le narrazioni immaginarie contestualizzate nella

guerra civile, si allude a valori come il sacrificio, la lealtà, il coraggio o la nobiltà d'animo. Valori che avevano una chiara relazione – come nel modello conservatore repubblicano – con la religione cattolica. Questa esaltazione patriottica attraverso i valori del fascismo si combinò con l'orgoglio per la grandezza degli armamenti riscontrata nelle fonti analizzate. Scene di battaglie via terra, mare e aria si susseguirono per trasmettere il concetto di un paese forte in grado di sconfiggere il nemico. Infine, fu un conflitto altresì internazionalizzato attraverso le sue conseguenze emotive, sociali e culturali. In questo senso, i testi e le illustrazioni riflettevano la distanza che separava i soldati italiani dalle loro famiglie e la durezza della guerra. Una durezza che si manifestava attraverso la situazione di precarietà che questo conflitto determinava nella società civile e attraverso la distruzione di edifici simbolici e di alto valore culturale, come nel caso di chiese e palazzi.

In questo contesto, il terzo obiettivo specifico proponeva di analizzare la rappresentazione dell'altro o dell'alterità come strumento per la trasmissione del discorso nazionalista. Durante lo studio che ha dato risposta all'obiettivo precedente, è stato rilevato come l'allusione al nemico fosse ricorrente in tutte le variabili analizzate, con una definizione particolare che denotava la delimitazione dell'identità stessa attraverso la caratterizzazione dell'altro, di ciò che non si doveva essere. In questo senso, affermiamo che i testi erano incaricati di disegnare una storia che abbondava di termini dispregiativi e dei valori e idee che rappresentavano il lato repubblicano, come l'anticlericalismo, il bolscevismo o il comunismo. Inoltre, e specialmente nel caso delle letture, si faceva riferimento alla barbarie commessa contro gli italiani, narrando storie di sanguinosi omicidi contro figure particolarmente vulnerabili e vicine ai bambini, come le loro madri o nonne. Pertanto, attraverso l'analisi effettuata, la costruzione dell'identità dell'altro o dell'alterità ha rivelato essere un elemento direttamente correlato alla conformazione dell'identità nazionale nell'Italia fascista.

Già nel contesto del primo franchismo, troviamo il quarto obiettivo specifico: descrivere il contesto postbellico da una prospettiva socio-educativa. Per fare ciò, si parte dal punto di vista della pratica educativa, analizzando le fotografie delle memorie di pratiche degli studenti della sezione di pedagogia dell'Universidad Central di Madrid. Attraverso questa fonte, viene disegnato un contesto in base a tre blocchi tematici: identità nazionale, religione cattolica e prospettiva di genere. In questa linea, i risultati riflettono l'esaltazione del nazional-cattolicesimo in ambito sociale ed educativo attraverso i nuovi ornamenti sopra la cattedra nelle aule: il ritratto di Francisco Franco, quello di José Antonio, l'immagine dell'Immacolata Concezione e il crocifisso. A questo proposito, l'influenza esercitata dalla religione cattolica diventerà evidente non solo per la rappresentazione simbolica, ma anche per l'autorità conferitale dal nuovo quadro giuridico del franchismo, la cui massima espressione si realizzò attraverso la gestione e la proprietà dei centri religiosi. Infine, per quanto riguarda il ruolo della donna nell'insegnamento, è stato sottolineato il tradizionale legame di essa con le fasi iniziali dell'istruzione e messa in risalto una segregazione scolastica di genere che avrebbe portato a rendere più profonde le differenze nelle pratiche svolte da bambini e bambine, con queste ultime relegate a attività connesse alla sfera domestica. In ultima analisi, ciò che le fotografie hanno illustrato per contestualizzare questo periodo mostra l'oblio a cui il franchismo ha condannato coloro che hanno perso la guerra e soprattutto il loro progetto educativo.

Dal raggiungimento del quarto obiettivo specifico sono nati gli ultimi due. Il primo di questi si basava sullo studio della presenza o dell'assenza di simbologia politica e religiosa nei centri educativi. Usando la stessa fonte del caso precedente, abbiamo concluso che ci furono differenze significative a seconda della proprietà dei centri, della loro posizione geografica e del sesso degli studenti. Le fotografie rivelano che, sebbene il simbolismo cattolico fosse predominante nei centri di proprietà religiosa e non religiosa, nel caso di questi ultimi la rappresentazione simbolica era considerevolmente più eterogenea. Quindi, in questi centri ci fu una maggiore presenza di simbologia politica –come i ritratti del Dittatore e del capo della Falange o la bandiera, tra le altre cose–. Per quanto riguarda le regioni, la comparsa di una simbologia specifica fu maggiore nel caso di regioni come la Galizia o i Paesi Baschi, dove spicca il caso della cartografia regionale, provinciale o persino locale. Al contrario, c'è la simbologia dei centri castigliani, che puntarono principalmente sui simboli nazionali con elementi regionali che rispetto ai precedenti risultano formali. Per quanto riguarda il sesso degli studenti, viene mostrato come nel caso delle bambine si interagisse con il simbolismo partendo principalmente dai lavori di taglio e cucito e attraverso un legame maggiore con i simboli religiosi. Da parte loro, i bambini stabilivano una maggiore relazione con i simboli nazionalistici –specialmente la bandiera nazionale– attraverso l'educazione fisica.

Infine, con l'obiettivo di includere l'ambito linguistico come elemento base per la conformazione dell'identità, ci si è dati l'obiettivo di indagare su tale questione nell'insegnamento di questa epoca. Per far ciò, ci siamo serviti del caso basco alla luce dei risultati ottenuti nel precedente studio e basandoci sul fatto che i Paesi Baschi furono una delle due regioni che arrivarono ad applicare il loro statuto di autonomia prima che scoppiasse il conflitto bellico. Analogamente, questa indagine è stata successivamente ampliata con il caso della Navarra, dato il legame culturale e linguistico con la regione basca. In questo caso, ci siamo nuovamente proposti di effettuare un'analisi che esaminasse la sfera sociale, da un lato, e la sfera educativa dall'altro. Questa divisione risponde alle possibili differenze che si possono trovare tra entrambi i contesti. All'interno del secondo, abbiamo inteso esplorare l'uso delle lingue dal punto di vista di studenti e insegnanti. I risultati ci consentono di sostenere che ci fu una rottura tra i due contesti studiati. Nella sfera sociale, e specialmente nelle aree rurali delle province di Guipúzcoa e Biscaglia, la lingua basca aveva una presenza maggiore, che si scontrava con l'uso ufficiale dello spagnolo nelle scuole. Questa situazione ha dato origine a un processo di adattamento linguistico che, secondo il corpo studentesco universitario in formazione, poteva richiedere fino a due anni. Da parte loro, gli insegnanti dovevano affrontare una situazione altrettanto complessa, poiché in molti casi essi stessi non conoscevano la lingua basca.

Allo stesso tempo, in modo trasversale, sono stati sollevati due obiettivi da considerare nei diversi studi che hanno portato a questa tesi di dottorato. Da un lato, è stato proposto di analizzare la presenza della donna nei discorsi e nei contesti e il suo ruolo in ambito socio-educativo. A questo proposito, come è stato sottolineato nel corso della ricerca, sia la sua presenza che il suo ruolo sono variati durante le epoche analizzate. Innanzitutto, la Seconda Repubblica rappresentò un periodo in cui la donna ebbe una maggiore varietà di alternative. Il discorso progressista cercò di proporre esempi di donne legate alla sfera intellettuale o culturale e con opportunità lavorative che andavano oltre quelle tradizionali, collocandole in un contesto più egualitario. Tuttavia, al contrario, fu offerto loro un discorso



tradizionalista con modelli di donne storicamente legate all'uomo e con una prospettiva lavorativa limitata alla sfera domestica. Un discorso che, con alcune variazioni, avrebbe finito per prevalere. Nel caso del fascismo italiano, la donna fu rappresentata come un agente sociale debole e vulnerabile, una vittima diretta delle atrocità del conflitto civile spagnolo e, durante il primo franchismo, la donna fu relegata nella sfera educativa e sociale a compiti legati alla cura e al sostegno della casa, della famiglia e dei simboli religiosi. Comunque sia, in alcune regioni vengono offerti modelli più egualitari, come si evince dal caso basco, che offre un modello di donna che contribuisce alla prosperità domestica grazie a un lavoro le cui caratteristiche si avvicinano a quelle del lavoro svolto dall'uomo e con descrizioni dove è perfino esaltata la sua superiorità intellettuale rispetto a questo.

In un altro caso, è stato preso in considerazione lo studio della rappresentazione e dell'influenza della religione cattolica nei processi di nazionalizzazione. Dopo il completamento delle ricerche che hanno dato origine a questa tesi di dottorato, possiamo affermare che la religione cattolica ha continuato ad esercitare il proprio influsso durante tutti i periodi storici analizzati. In essi, l'unica eccezione è stata rappresentata dal discorso progressista all'interno del periodo repubblicano, che non vincolava la religione cattolica alla rappresentazione e alla concezione del Paese, evitando anche modelli sociali e storici legati alla Chiesa cattolica. Tuttavia, il modello tradizionalista o conservatore stabilì un parallelo tra cattolicesimo e patria attraverso il valore del sacrificio, una questione che fu anche proiettata nei testi e nelle iconografie nel caso del fascismo italiano durante la guerra civile spagnola. Infine, tra i periodi analizzati, troviamo la massima espressione della religione cattolica nel primo franchismo. La concettualizzazione stessa dell'ideologia del regime, il nazional-cattolicesimo, spiega questo fatto. In questo senso, le fotografie e le memorie di pratiche dimostrano l'autorità concessa alla Chiesa durante questo periodo in molteplici aree: dalla gestione dei centri scolastici alla sua immersione nel curriculum nel caso dell'istruzione elementare o primaria, passando attraverso l'importante presenza della simbologia nelle scuole. Sulla base di questi fatti, le fonti analizzate mostrano come, effettivamente, questa variabile si sia costituita come trasversale in tutti gli studi qui presentati.

Dopo aver risposto agli obiettivi specifici che hanno costituito la presente tesi di dottorato, siamo in grado di fare lo stesso con la domanda alla base della ricerca e con l'obiettivo generale. All'inizio di questa ricerca, abbiamo considerato come fossero i processi nazionalisti nella scuola primaria in Spagna e in Italia tra il 1931 e il 1959 e, sulla base di questa domanda, si è stabilito l'obiettivo principale dello studio, basato sull'analisi di questi processi.

Alla luce dei risultati ottenuti e delle conclusioni elencate durante lo studio degli obiettivi specifici prefissati, possiamo affermare che ci furono due modi per la nazionalizzazione del corpo studentesco in base alle fonti primarie utilizzate: il curricolare e il pratico. Il primo è incluso nei contenuti delle stesse discipline che, nel caso di questo studio, comprenderebbero le materie di storia, lettura, geografia, educazione morale e civica, insegnamenti patriottici ed educazione femminile. Nei contenuti di queste materie si sono potuti esplicitare aspetti come l'idea o il concetto del Paese e della sua società, la rappresentazione dei nazionalismi periferici o alternativi, nonché il ruolo svolto dalla donna nei processi politici, sociali o culturali, tra gli altri. Gli aspetti, insomma, che determinarono

la stessa concezione che si ebbe del Paese e che, in sintesi, costituirono i pilastri fondamentali su cui stabilire e da cui costruire un'identità nazionale.

È stato poi evidenziato un percorso nazionalista di carattere pratico. Ciò è stato dimostrato attraverso quegli elementi che, provenienti talvolta dal percorso curricolare, si sono visti soprattutto in eventi, scene sociali e scolastiche legate a commemorazioni, celebrazioni e attività di natura patriottica e/o religiosa. Questo aspetto dei processi di nazionalizzazione si è riscontrato attraverso le memorie di pratiche degli studenti di pedagogia, che, per loro natura, cercano di riflettere la quotidianità dell'educazione. Da questo punto di vista, la simbologia ha svolto un ruolo centrale. La stessa disposizione degli elementi politici e religiosi nelle aule e nelle istituzioni educative e il loro ruolo nelle cerimonie o nelle celebrazioni costituirono un altro cardine per la costruzione identitaria nei contesti analizzati.

Allo stesso modo, è stato verificato che questi processi possono costituirsi in due modi: direttamente o indirettamente. Il primo di questi è quello che parte dallo stesso racconto storico nazionale e da determinati valori – indipendentemente dal discorso usato o su cui esso si basa – al fine di delimitare le caratteristiche che definiscono una specifica comunità. Ci sono, poi, i racconti costruiti in forma indiretta. Questi hanno conformato l'identità nazionale sulla base delle caratteristiche dell'altro, un aspetto che, nel quadro della presente ricerca, è stato evidenziato principalmente nel caso del conflitto civile spagnolo. Tuttavia, l'alterità si è manifestata anche in altre variabili analizzate nel corso di questo studio, come le concezioni della Spagna negli anni '30, la risposta a un discorso di “ricentralizzazione” nel franchismo sulla base del simbolismo o la tensione linguistica manifestata nel caso basco-navarrese.

In questo senso, come menzionato nella discussione dei risultati, i processi di nazionalizzazione sono inevitabilmente e necessariamente basati su un discorso politico o ideologico che determina la costruzione di una specifica identità nazionale, indipendentemente da cosa sia questo processo e da come venga messo in atto. Al riguardo, è stato dimostrato quanto progressivamente vi sia stato un discorso di natura tradizionalista e imperialista che tese ad espandere la sua presenza nelle scuole, sebbene non si verificasse direttamente o con le stesse caratteristiche. Come è stato osservato, durante il periodo repubblicano ci fu una coesistenza di modelli nei testi scolastici che oscillava tra il riconoscimento di valori come la civiltà e l'esercizio della sovranità in modo democratico all'ideale di nazione come patria per la quale sacrificare la vita. Questo modello, con alcune modifiche, fu evidente nel caso del fascismo italiano e, in seguito – sulla base della pratica educativa – nel contesto del primo franchismo. Un modello che sarebbe partito da un legame con la religione cattolica che, come è stato evidenziato grazie a una fonte poco studiata, avrebbe avuto la sua massima espressione con l'ascesa del nazional-cattolicesimo. Un modello che, tuttavia – come hanno manifestato le fonti analizzate –, presentò delle crepe visibili in ambito simbolico e linguistico nell'analisi della pratica educativa.

Per concludere, vorremmo sottolineare i limiti che questo studio ha presentato e le linee di ricerca future che ne sono derivate. Innanzitutto, devono essere indicati i limiti delle fonti primarie utilizzate. Da un lato, sebbene i libri di testo scolastici siano il riflesso di un discorso politico e ideologico di ogni periodo storico – tra le altre funzioni –, è difficile

determinare il loro effettivo utilizzo all'interno dei centri educativi, nonché il loro ruolo nella pratica educativa. Rappresentano pertanto una fonte normativa di interesse che contrasta con il grado di conoscenza a cui possiamo accedere per quanto riguarda il suo uso nelle scuole. Su un altro versante, le memorie di pratiche costituiscono una fonte di grande ricchezza documentaria ancora poco studiata, sebbene siano soggette a un contesto di produzione che rivela le loro carenze. Tra queste, va segnalato che si trattava di un lavoro accademico e soggetto a valutazione, sul quale poteva influire il condizionamento del corpo studentesco, che a volte faceva parte del personale docente delle istituzioni incluse nelle memorie. A ciò si deve aggiungere la peculiare visione distorta della realtà da parte degli studenti, in qualità di spettatori dilettanti.

Allo stesso modo, si riscontrano i limiti stessi di una tesi di dottorato, che esige una concretezza e una specificità che hanno costretto a lasciare in sospeso alcune tematiche incontrate nel corso della ricerca. Tuttavia, da queste limitazioni nascono altri filoni di ricerca che si impongono come nuovi orizzonti da indagare. In questo senso, se ci concentriamo di nuovo su un asse cronologico dell'approccio scelto per la ricerca, sarebbe interessante, prima di tutto, occuparsi dei processi di nazionalizzazione durante il periodo repubblicano in altri contesti educativi, come l'istruzione secondaria, e osservare se in quest'ultima la tendenza rilevata a livello di scuola primaria si mantiene o differisce. A sua volta, sarebbe conveniente condurre uno studio su altre discipline meno esplorate, come l'aritmetica, le cui implicazioni nei processi di nazionalizzazione possono essere rilevanti. Per quanto riguarda la guerra civile spagnola, sarebbe interessante conoscere la rappresentazione che di questo evento è stata proposta nelle scuole di altri paesi, come la Germania nazista di Hitler o il Portogallo di Salazar. In tale linea, sarebbe interessante verificare la medesima cosa in paesi caratterizzati dalla presenza in quegli stessi anni di regimi politici democratici, come la Francia o il Regno Unito. Tuttavia, nell'ambito dello studio del fascismo italiano, sarebbe opportuno analizzare le origini della sua presenza nell'istruzione in Spagna negli anni precedenti, facendo uso di fonti come la stampa pedagogica, che per sua natura si presta a ricevere influenze educative straniere. Infine, per quanto riguarda la dittatura franchista, sarebbe importante dare un contributo nell'area dei processi di nazionalizzazione nelle congregazioni religiose e dal punto di vista del rinnovamento pedagogico che, spesso, ha dovuto passare attraverso di esse per ottenere l'approvazione del regime. Per finire, sarebbe importante studiare la questione linguistica in altri contesti come quello catalano o galiziano attraverso le memorie di pratiche o altre fonti con caratteristiche simili.

In breve, potremmo concludere che questa tesi di dottorato è partita, indipendentemente dal contesto e dalle variabili analizzate, dalla differenza. Una differenza tra concezioni nazionali, tra progetti di nazione, tra fazioni e nemici, tra credenze religiose, tra regioni e tra uomini e donne. Una tesi che parte da un confine, a volte fisico e talvolta dialettico, tra ciò che siamo noi e ciò che sono gli altri. Tuttavia, partendo dal versetto di Sartre indicato all'inizio della ricerca, forse i discorsi nazionalisti adotterebbero una prospettiva differente se considerassimo che noi, chiunque siamo, siamo prima di tutto un altro per gli altri e se, tornando di nuovo a Emilio Lledó, fossimo consapevoli dell'importanza dell'educazione, intesa come un agente che contribuisca alla formazione di persone critiche e non come una struttura che annichilisce il libero pensiero.

## *7. Referencias bibliográficas*





- Abós, A. L. (2003). *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid: Foca.
- Aguado, A. M. (2013). La República de las ciudadanas: Libertad, ciudadanía femenina y educación durante la Segunda República. En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz: Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 577-588). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Aguado, A. M. & Ramos, M. D. (2007). La modernidad que viene. Mujeres, vida cotidiana y espacios de ocio en los años veinte y treinta. *Arenal*, 14(2), 265-289.
- Agulló, M. C. (1990). “Mujeres para Dios, para la Patria y para el hogar”: La educación de la mujer en los años 40. En *Mujer y educación en España, 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 17-26). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Agulló, M. C. (1997). Transmisión y evolución de los modelos de mujer durante el franquismo (1951-1970). En J. M. Trujillano & J. M. Gago (Coords.), *IV Jornadas de Historia y fuentes orales: Historia y Memoria del franquismo* (pp. 491-502). Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa.
- Agulló, M. C. (2003). Invisibles, ejemplarizantes, olvidadas: mujeres portuguesas en textos educativos del franquismo. *Eixo Atlántico: Revista da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal*, 4, 185-210.
- Agulló, M. C. (2005). Àngels domèstics, ciutadanes republicanes, mestresses consumidores: evolució de l'ideal de la feminitat als llibres escolars (1901-1978). En F. Comas & X. Motilla (Coords.), *Història/Històries de la Lectura: Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (pp. 19-36). Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.
- Agulló, M. C. (2008). *Mestres valencianes republicanes: las luces de la República*. Valencia: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València.
- Agulló, M. C. (2018a). *L'educació en temps de guerra*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Agulló, M. C. (2018b). Ciudadanas de ple dret: l'educació de les dones en la Segona República. En R. Monlleó, I. Badenes-Gasset & E. Alcón (Eds.), *Mujeres públicas, ciudadanas conscientes. Una experiencia cívica en la Segunda República* (pp. 71-98). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Alarcón, L. & Conde, J. (2007). Social representations of national territory and citizenship in Nineteenth-century History and Geography textbooks of the Colombian Caribbean Region. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 43(5), 701-713. doi: 10.1080/00309230701587181
- Alatri, G. & Gagliardo, F. (2010). Le copertine dei quaderni di scuola e l'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise*

- books: *A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume I* (pp. 619-626). Florencia: Polistampa.
- Albacete, C. (1996). La enseñanza de la geografía escolar a través de los libros de lecturas geográficas. En *El currículum. Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación. Granada, 23 a 26 de septiembre de 1996. Volumen 2* (pp. 231-239). Granada: Universidad de Granada.
- Alejo, F. J. (2009). Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España. *Campo abierto: Revista de Educación*, 28(1), 131-141.
- Álvarez, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Amézola, G. de. (2007). A 'Necessary' Dictatorship: The 'Age of Rosas' in Argentine History Textbooks published between 1956 and 1983 and the Defence of Authoritarianism. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 43(5), 669-684. doi: 10.1080/00309230701587157
- Anadón, J. (1999). Los carteles como fuente primaria para el estudio de la República en la Guerra Civil. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 19, 39-48.
- Anderson, B. (2007). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Andreolo, R. (1973). *Educazione moderna e scuola di base. Studi in onore di Carmelo Cottone*. Brescia: La Scuola.
- Araque, M., Benito, J. A., Gámez, I., Rodríguez, P. & Villa, N. (1996). ¿Qué leían nuestros padres y abuelos? Estudio de métodos y valores transmitidos a través de las cartillas durante el periodo de 1930-1970. En P. Ballarín (Ed.), *El currículum: Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, 23-26 de septiembre de 1996. Volumen 2* (pp. 241-248). Granada: Osuna.
- Aresti, N. (2012). Masculinidad y nación en la España de los años 1920 y 1930. *Mélanges de la Casa de Velázquez. Nouvelle série*, 55-72.
- Ascenzi, A. (2009). *Metamorfosi della cittadinanza: Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata.
- Ascenzi, A. (2017a). «Italian beauties». The Italian cultural heritage and its landscape and natural resources in the school exercise books from the Fascist period to the World War II. *History of Education & Children's Literature*, 12(1), 213-247.
- Ascenzi, A. (2017b). Per l'educazione patriottica e nazionale degli italiani all'estero. L'edizione postuma del libro di lettura o Patria mia di Luigi Bertelli (Vamba) e la sua diffusione in Brasile. *História da Educação*, 21(51), 101-122. doi: 10.1590/2236-3459/69514
- Ascenzi, A. & Brunelli, M. (2016). En la cocina se gana la guerra. La educación fascista de las mujeres italianas en tiempo de guerra: De la cocina al jardín de la victoria. En *Educar*

- en temps de guerra: XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació, València, 9, 10 y 11 de noviembre de 2016* (pp. 133-146). Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Ascenzi, A. & Sani, R. (2005). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: L'Opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*. Milán: Vita e Pensiero.
- Ascenzi, A. & Sani, R. (2009). *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda Guerra Mondiale (1923-1945)*. Macerata: Alfabetica Edizioni.
- Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization. Writing, remembrance, and political imagination*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. & Soza, F. (2013). *Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal.
- Badanelli, A. M. (2008). Ser español en imágenes: La construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960). *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 27, 137-169.
- Badanelli, A. M. (2010). Cuadernos de rotación, cuadernos de deberes: Un estudio comparado. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume II* (pp. 793-802). Florencia: Polistampa.
- Badanelli, A. M. & Pozo, M. M. del. (2008). Desde la madre-patria al Estado de las autonomías: La idea de España en los manuales escolares (1900-2007). *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 27, 397-432.
- Badanelli, A. M., Mahamud, K. & Somoza, M. (2016). Gender identities and political power in Francoist school textbooks (1940-1975). En P. Bianchini & R. Sani (Eds.), *Textbooks and Citizenship in modern and contemporary Europe* (pp. 128-160). Berna: Peter Lang.
- Bagchi, B., Fuchs, E. & Rousmaniere, K. (Eds.) (2014). *Connecting histories of education. Transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education*. Nueva York: Berghahn Books.
- Baia, J. S. (2008). A Educação na Itália fascista: As reformas Gentile (1922-1923). *História da Educação*, 12(24), 179-123.
- Ballarín, P. (1994). La educación contemporánea de las mujeres. En J. L. Guereña, J. Ruiz & A. Tiana (Eds.), *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (pp. 173-190). Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- Ballarín, P., Caballero, A., Flecha, C. & Vico, M. (2000). Maestras y libros escolares. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 341-376). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Barausse, A. (2015). The construction of national identity in textbooks for Italian schools abroad: the case of Brazil between the two World Wars. *History of Education & Children's Literature*, 10(2), 425-461.
- Barausse, A. (2016). I libri scolastici come strumento di promozione dell'identità nazionale italiana in Brasile nei primi anni del fascismo (1922-1945). *História da Educação*, 20(49), 81-94. doi: 10.1590/2236-3459/60384
- Barausse, A. (2017). Nationalisms and schooling: Between Italianity and Brazility, disputes in the education of Italian-gaúcho people (Rs, Brazil, 1930-1945). *History of Education & Children's Literature*, 12(2), 443-475.
- Barausse, A. (2019). Between religion and nation: Italica Gens and the development of ethnical schools and Italian language in Southern Brazil in the early 20th century (1910-1930). *History of Education & Children's Literature*, 14(2), 303-337.
- Barbera, L. (2002-2003). *L'Opera di Pina Ballario* (Tesis doctoral). Università degli Studi del Piemonte Orientale, Vercelli.
- Barceló-Bauzá, G. (2017). *La enseñanza primaria en Mallorca (1939-1949)*. *Cultura y prácticas escolares* (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Palma.
- Barceló-Bauzá, G. & Comas, F. (2020). Ser mestre, malgrat el franquisme: Testimonis etnogràfics d'una pràctica escolar. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 35, 103-134. doi: 10.2436/20.3009.01.239
- Barceló-Bauzá, G. & Rabazas, T. (2014). La escuela en Mallorca durante el franquismo. Una aproximación a través de las memorias de prácticas del "Fondo Romero Marín". En F. Comas, S. González, X. Motilla y B. Sureda (Eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació* (pp. 87-99). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Barceló-Bauzá, G., Comas, F. & Sureda, B. (2016). Abriendo la caja negra: la escuela pública española de posguerra. *Revista de Educación*, 371(1), 61-82. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-308
- Barceló-Bauzá, G., Comas-Rubí, F. & Pozo, M. M. del. (2018). La práctica escolar durante los primeros años del franquismo. *História da Educação*, 22(54), 334-357. doi: 10.1590/2236-3459/71710
- Barciela, C. (2010). Guerra Civil y primer franquismo (1936-1959). En F. Comín, M. Hernández & E. Llopis (Eds.), *Historia económica de España: Siglos X-XX* (pp. 331-368). Barcelona: Crítica.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barreiro, H. (1995-1996). Nacional-catolicismo y educación en la España de la posguerra: Notas sobre una antología de textos y un estudio preliminar de A. Mayordomo. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 14-15, 417-432.

- Bascuñán, J. (2009). Educación familiar y correccional en la trayectoria biográfica de un joven falangista valenciano: 1913-1939. En R. Berruezo & S. Cornejo (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 199-212). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Bascuñán, J. (2011). La circulación de prácticas docentes y de la doctrina nacional-sindicalista durante el primer franquismo a través de las publicaciones periódicas falangistas. En P. Celada (Coord.), *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11 al 13 de julio de 2011. Volumen 1* (pp. 277-285). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Bascuñán, J. (2018). Educación, cultura, propaganda e ideología: propuestas teoripedagógicas y políticas en tiempos de guerra en España. En M. C. Agulló (Coord.), *L'educació en temps de guerra* (pp. 133-148). Valencia: Tirant Humanidades.
- Basurko, F. (1989). La normalización de la ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 8, 139-166.
- Basurko, F. (1995). La normalización de la ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca. En P. Dávila (Ed.), *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX* (pp. 193-220). Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Battiston, S. & Grossutti, J. P. (2019). When arts and crafts education meets Fascism: the Friuli mosaic school, 1922-1943. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 48(6), 751-768. doi: 10.1080/0046760X.2018.1542743
- Bauman, Z. (2005). *Identidad: conversaciones con Benedetto Vecchi*. Madrid: Losada.
- Beas, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión. En R. Berruezo & S. Cornejo (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 21-32). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Beauvoir, S. de. (2016). *El segundo sexo* (7ª Edición). Valencia: Universitat de València.
- Bechhofer, F. & McCrone, D. (Eds.). (2009). *National identity, nationalism and constitutional change*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Bellacci, F. (2019). Il valore educativo della Memoria della Resistenza antifascista in Italia. Il caso del partigiano Ezio Raspanti. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 571-574). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Bellatalla, L. (2010). Scolari sotto il regime. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume II* (pp. 929-946). Florencia: Polistampa.



- Beramendi, J. & Rivera, A. (2016). La nacionalización española: cuestiones de teoría y método. En F. Luengo & F. Molina (Eds.), *Los caminos de la nación. Factores de nacionalización en la España contemporánea* (pp. 3-32). Granada: Comares.
- Berezin, M. (1997). *Making the fascist self. The political culture of interwar Italy*. Ithaca-Londres: Cornell University Press.
- Bird, S. (2003). *Women Writers and National Identity: Bachmann, Duden, Özdamar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blas, A. de. (2013). Regeneracionismo español y cuestión nacional. En A. Morales, J. P. Fusi & A. de Blas (Dir.), *Historia de la nación y del nacionalismo español* (pp. 563-581). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Bloom, W. (1993). *Personal identity, national identity and international relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolaño, M. E. (2019). Identidade, educación, xénero e nación. A Galiza imaxinada a través da prensa galega da emigración (1915-1936). En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 311-316). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Bolaño, M. E. (2020). Identidad, educación, género y nación. A Galiza imaxinada a través de la prensa gallega de la emigración. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 81-99. doi: 10.5944/hme.12.2020.26287
- Boletín Oficial de la Universidad Complutense de Madrid (21 de diciembre de 2012). Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 6 de noviembre de 2012, por el que se aprueba la Normativa de desarrollo del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero (BOE 10/02/2011) que regula los estudios de Doctorado. *BOUC*, 14, 4-16. Recuperado de: <https://bouc.ucm.es/completos/2012/14.pdf>
- Bono, G. & Castelli, A. (2009). *Gli anni del "Corriere dei Ragazzi". Quando il "Corriere dei Piccoli" diventò grande*. Milán: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Boyd, C. P. (1998). Història, ensenyament i identitat nacional en l'Espanya del segle XX. *L'Avenç: Revista de història i cultura*, 225, 47-51.
- Boyd, C. P. (1999). «Madre España»: Libros de texto patrióticos y socialización política. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 1, 49-70.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Boyd, C. P. (2003). El debate sobre "la nación" en los libros de texto de Historia de España. En J. J. Carreras & C. Forcadell (Eds.), *Usos públicos de la Historia* (pp. 145-171). Madrid: Marcial Pons y Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá (Coord.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Madrid: Taurus.

- Boyd, C. P. (2013). Los textos escolares. En J. Álvarez (Coord.), *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad. Volumen 12* (pp. 441-561). Barcelona: Crítica y Marcial Pons.
- Brandani, E., Genova, G. di. & Duranti, M. (1997). *“L'uomo della Provvidenza”: Iconografia del Duce (1923-1945)*. Bologna: Edizioni Bora.
- Braster, S. & Pozo, M. M. del. (2015). Education and the children's colonies in the Spanish Civil War (1936-1939): the images of the community ideal. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(4), 455-477. doi: 10.1080/00309230.2015.1049186
- Braster, S. & Pozo, M. M. del. (2020). From savages to capitalists: progressive images of education in the UK and the USA (1920-1939). *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 49(4), 571-595. doi: 10.1080/0046760X.2019.1701096
- Bravi, L. (2019). I viaggi della Memoria. Percorsi della Memoria europea per la pace. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 587-588). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Breuilly, J. (1993). *Nationalism and the State*. Manchester: Manchester University Press.
- Bruter, A. (2010). L'enseignement de l'histoire nationale à l'école primaire avant la IIIe République. *Histoire de l'Éducation*, 126, 11-32. doi: 10.4000/histoire-education.2147
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Buttafuoco, A. (1988a). La filantropia come politica. Esperienze dell'emancipazionismo italiano nel Novecento. En L. Ferrante, M. Palazzi, G. Pomata (Eds.), *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazioni nella storia delle donne* (pp. 166-187). Turín: Rosenberg & Sellier.
- Buttafuoco, A. (1988b). *Cronache femminili. Temi e momento della stampa emancipazionista dall'Unità al Fascismo*. Arezzo: Dipartimento di Studi Storico-Sociali.
- Cabanel, P. (2010). École et nation: l'exemple des livres de lecture scolaires (XIXe et première moitié du XXe siècles). *Histoire de l'Éducation*, 126, 33-54. doi: 10.4000/histoire-education.2148
- Cagnolati, A. (2009). Historia de la educación y “Women's History”: perspectivas de la investigación contemporánea en el ámbito educativo en Italia (2000-2008). En R. Berruezo & S. Cornejo (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 687-698). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Cagnolati, A. (2010). La professionalità, la politica: Alda Costa. En A. Cagnolati (Ed.), *Maternità militanti: Impegno sociale tra educazione ed emancipazione* (pp. 115-130). Roma: Aracne.
- Cagnolati, A. (2011a). Mujeres, educación y derechos. Una mirada hacia la historia de Italia (1861-1945). *Papeles salmantinos de educación*, 15, 13-35.

- Cagnolati, A. (2011b). La maestra Alda Costa: Un mártir antifascista. *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia*, 2, 521-531.
- Cámara, G. (1980). *Educación y política en España, 1936-1951: Una aproximación al estudio de la ideología nacional-católica* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Canales, A. F. (2012). A new space for a new science: The transformation of the JAE Campus after the Spanish Civil War. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41(5), 657-674. doi: 10.1080/0046760X.2012.662531
- Canales, A. F. (2017). A baccalaureate programme for young ladies. Father Errandonea's proposal in the debate in the debate on female secondary education in Spain during the early years of Franco's regime. En A. Cagnolati & A. F. Canales (Eds.), *Women's Education in Southern Europe: Historical perspectives (19th-20th centuries)*. Vol. I (pp. 187-235). Ariccia: Aracne. doi: 10.4399/978885489998810
- Canales, A. F. (2018). Women, university and science in twentieth-century Spain. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 47(1), 36-53. doi: 10.1080/0046760X.2017.1378384
- Canales, A. F. (2019). Antonio J. Onieva: Fascismo y escolanovismo. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 405-406). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Canes, F. (2013). Los libros de texto de la Sección Femenina de FET de las JONS. En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 597-610). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Cantatore, L. (2017). Il quaderno scolastico come fonte per la storia dell'educazione: La raccolta di Giuseppe Lombardo-Radice. En A. M. Badanelli, C. Colmenar, G. Ossenbach, M. M. del Pozo, T. Rabazas & S. Ramos (Eds.), *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación: Retos metodológicos actuales. XIX Coloquio de Historia de la Educación, El Escorial, 19 al 22 de septiembre de 2017* (pp. 330-333). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cañabate, J. A. (2003). La pugna entre la Iglesia católica y el Frente de Juventudes en el ámbito educativo. Referencias internacionales, antecedentes y trayectoria general durante el primer franquismo. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 22, 105-121.
- Capezzuoli, L. & Cappabianca, G. (1964). *Storia dell'emancipazione femminile in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Carey, S. (2002). Undivided loyalties: is national identity an obstacle to European integration? *European Union Politics*, 3(4), 387-413. doi: 10.1177/1465116502003004001

- Caroli, D. (2015). L'insegnamento della storia antica e medioevale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto. *Historia y Memoria de la Educación*, 2, 321-352. doi: 10.5944/hme.2.2015.13821
- Carreño, M. & Rabazas, T. (2010). Sobre el trabajo de ama de casa: reflexiones a partir del análisis de manuales de economía doméstica. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 55-72.
- Carrera, M. V. (2019). Socialización diferencial de género y españolización durante el franquismo: Familia y escuela como tecnologías identitarias. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 317-322). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Carrillo, I. & Colleldemont, E. (2010). Leonor Serrano i Pablo (1890-1942): feminisme i pedagogia a Diana. *Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca*, 21, 423-448.
- Carrillo, I. & Prat, P. (2019). Enseñar la identidad femenina a través de los No-Do: "El deporte no está reñido con la coquetería". En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 195-200). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Caruso, M. (2019). The History of Transnational and Comparative Education. En J. L. Rury & E. H. Tamura (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of Education* (pp. 568-588). Nueva York: Oxford University Press.
- Caruso, M., Hof, B. E., Landahl, J., Riettiens, L. & Roldán, E. (2020). Perspectives on Transnational and Transatlantic Research in History of Education: A Round Table Discussion on its State of the Art, Challenges and Future Directions. En F. Isensee, A. Oberdorf & D. Töpper (Eds.), *Transatlantic Encounters in History of Education. Translations and Trajectories from a German-American Perspective* (Epub). Nueva York: Routledge.
- Casanova, J. (2014). *República y Guerra Civil. Volumen 8*. Barcelona: Crítica y Marcial Pons.
- Castillejo, E. (2014). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Catarsi, E. (1990). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Florencia: La Nuova Italia.
- Cazorla, A. (2007). Patria Mártir: los españoles, la nación y la guerra civil en el discurso ideológico del primer franquismo. En J. Moreno (Ed.), *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización* (pp. 289-302). Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Celada, P. & Esteban, F. (1999). La política educativa en los primeros momentos del franquismo: Depuración ideológica y educación tradicional. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho. Volumen 1* (pp. 341-354). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

- Cenarro, A. (2017). La Falange es un modo de ser (mujer): Discursos e identidades de género en las publicaciones de la Sección Femenina (1938-1945). *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 37, 91-120.
- Chiosso, G. (2019). A imprensa pedagógica e escolar na Itália entre o século XIX e XX. *História da Educação*, 23, 1-52. doi: 10.1590/2236-3459/84270
- Choppin, A. (2010). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 207-229.
- Cohen, M. (1997). *Fashioning Masculinity: National Identity and Language in the Eighteenth Century*. Nueva York: Routledge.
- Colin, M. (2010). Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943). *Histoire de l'Éducation*, 127, 57-94. doi: 10.4000/histoire-education.2243
- Colin, M. (2012). *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*. Brescia: La Scuola.
- Colleldemont, E. (2013). Construir comunidades educativas desde la referencialidad geográfica: la evolución de la representación de las instituciones educativas en Barcelona en los mapas urbanos. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 32, 81-104.
- Colleldemont, E. (2015). Children, education and politics in everyday life: children, education and politics at a time of conflict – The Spanish Civil War (1936-1939). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(4), 395-404. doi: 10.1080/00309230.2015.1047385
- Colmenar, C. (2009). La institucionalización de la maternología en España durante la Segunda República y el franquismo. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 28, 161-183.
- Colotta, P. (2010). Escribir en la escuela durante la guerra civil española: Un estudio de las modalidades escolares de apropiación de la cultura escrita a través del estudio de los cuadernos de clase (1938-1939). En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume II* (pp. 1339-1400). Florencia: Polistampa.
- Comas, F., March, M. & Sureda, B. (2010). Les practiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 195-226. doi: 10.2436/20.3009.01.60
- Constenla, T. (2017, 26 de octubre). Emilio Lledó: "En el conflicto catalán ha sobrado ignorancia y pasión". *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/cultura/2017/10/26/actualidad/1509043512\\_980095.html](https://elpais.com/cultura/2017/10/26/actualidad/1509043512_980095.html)
- Constenla, X. (2019). Paisaxe e identidade na obra non literaria de Otero Pedrayo. Carencias do en sino da Xeografía en Galicia na segunda metade do século XX. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades*,



- internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 389-392). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Constitución de la República Española de 9 de diciembre de 1931. Recuperado de: [http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931\\_cd.pdf](http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf)
- Cordero, I. (2003). El exilio español y la imagen de España en México. *Historia del presente*, 12, 51-68.
- Correcher, C. (2017). Propaganda educativa nacional-sindicalista y políticas asistencialistas del Auxilio Social en el Noticiero de España (1937-1938). En A. M. Badanelli, C. Colmenar, G. Ossenbach, M. M. del Pozo, T. Rabazas & S. Ramos (Eds.), *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación: Retos metodológicos actuales. XIX Coloquio de Historia de la Educación, El Escorial, 19 al 22 de septiembre de 2017* (pp. 341-344). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Costa, A. (1997). El libro escolar en gallego. En A. Escolano (Coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 579-598). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Costa, A. (2004). De la contribución de las identidades nacionales a la construcción del sistema educativo: Galicia. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 153-167). Valencia: Universidad de Valencia.
- Costa, A. (2006). Territorios, identidades y gentes. Para una revisión de la historia de la educación en España. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 25, 105-129.
- Costa, A. (2008). Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. Escuela y deslegitimación etnocultural en Galicia. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 27, 245-266.
- Covato, C. (1996a). Maestre e professoressa fra '800 e '900. Emancipazione femminile e stereotipi di genere. En S. Ulivieri (Ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere* (pp. 19-46). Turín: Rosenberg & Sellier.
- Covato, C. (1996b). *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Cowen, R. (2020). Comparative, International, and Transnational Histories of Education. En T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education. Debates, Tensions and Directions* (pp. 47-63). Singapur: Springer. doi: 10.1007/978-981-10-0942-6\_3-1
- Cruz, J. I. (2005). El Flecha: Datos sobre la construcción del prototipo de niño falangista. En P. Dávila & L. M. Naya (Eds.), *La infancia en la historia: Espacios y representaciones. XII Coloquio de Historia de la Educación, Donostia-San Sebastián, del 29 de junio al 1 de julio de 2005* (pp. 302-309). Donostia-San Sebastián: Erein.
- Cunningham, P. & Gardner, P. (1999). 'Saving the nation's children': Teachers, wartime evacuation in England and Wales and the construction of national identity. *History of*

- Education: Journal of the History of Education Society*, 28 (3), 327-337. doi: 10.1080/004676099284654
- D'Ascenzo, M. (2019). Maestras y asociacionismo docente en Italia después de la Unificación (1861-1927). En A. Cagnolati & A. F. Canales (Eds.), *Women's Education in Southern Europe: Historical perspectives (19th – 20th centuries), Volume III* (pp. 85-124). Canterano: Aracne.
- Dagnino, J. (2017). *Faith and fascism. Catholic intellectuals in Italy, 1925-43*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Dávila, P. (1995). El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria. En P. Dávila (Ed.), *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX* (pp. 17-44). Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Dávila, P. (1997). Los libros escolares en euskera. En A. Escolano (Coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 599-620). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Dávila, P. (2004a). Identidad nacional y educación en el País Vasco. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 113-150). Valencia: Universidad de Valencia.
- Dávila, P. (2004b). *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Dávila, P. (2005). The educational system and national identities: The case of Spain in the twentieth century. *History of Education*, 34(1), 23-40. doi: 10.1080/0046760042000315327
- Dávila, P. (2008). Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 27, 215-243.
- Dávila, P. & Eizaguirre, A. (1992). Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria. En A. Escolano (Coord.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp. 165-186). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Dávila, P. & Naya, L. M. (2015). La construcción de la identidad nacional vasca a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco. *RIDPHE\_R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1(1), 7-21.
- Dávila, P., Naya, L. M. & Murua, H. (2012). The educational work of the De la Salle Brothers and popular education in Gipuzkoa in the twentieth century. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41(2), 213-233. doi: 10.1080/0046760X.2011.582046
- Dávila, P., Naya, L. M. & Zabaleta, I. (2013). Al filo de la navaja: El País Vasco frente a la política educativa del Estado. En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 427-438). Cádiz: Universidad de Cádiz.

- Dávila, P., Garmendia, J., Naya, L. M., Zabaleta, I., Eizagirre, A. & López-Goñi, A. (2009). La memoria digital de la educación: Una base de datos sobre Historia de la Educación en Euskal Herria. En R. Berruezo & S. Cornejo (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 709-718). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Delgado, A. & López, R. (2020). La experiencia de la nación en las aulas. En J. Beramendi, M. Cabo, L. Fernández & A. Iglesias (Eds.), *La nación omnipresente: Procesos de nacionalización en la España contemporánea* (pp. 65-90). Granada: Comares.
- Delgado, C. (1996). La enseñanza de la historia entre el exclusivismo nacionalista y la convivencia internacional: La formación histórica de los maestros en el siglo XX. En P. Ballarín (Ed.), *El currículum: Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, 23-26 de septiembre de 1996. Volumen 2* (pp. 407-418). Granada: Osuna.
- Delgado, P. (1999). La educación en el periodo de posguerra (1939-1953): Papel del maestro en su práctica escolar. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho. Volumen 1* (pp. 471-478). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Delgado-Granados, P. & Ramírez-Macías, G. (2014). Labour Universities: physical education and the indoctrination of the working class. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 43(1), 87-104. doi: 10.1080/0046760X.2013.846417
- Diego, C. (1996). El libro de España. En P. Ballarín (Ed.), *El currículum: Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, 23-26 de septiembre de 1996. Volumen 2* (pp. 279-287). Granada: Osuna.
- Diego, C. (2000). Dictamen y dotación de libros de texto desde la Guerra Civil hasta la creación del Consejo Nacional de Educación. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 19, 293-309.
- Diego, C. & González, M. (2011). Mujeres enseñando a mujeres: La formación de maestras parvulistas en la España franquista. En P. Celada (Coord.), *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11 al 13 de julio de 2011. Volumen 1* (pp. 529-538). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Domínguez, P. (1992). La Segunda República. En B. S. Anderson & J. P. Zinsser (Eds.), *Historia de las mujeres. Una historia propia. Volumen 2* (pp. 634-640). Barcelona: Crítica.
- Domínguez, P. & García-Nieto, M. C. (1992). Franquismo: Represión y letargo de la conciencia feminista, 1939-1977. En B. S. Anderson & J. P. Zinsser (Eds.), *Historia de las mujeres. Una historia propia. Volumen 2* (pp. 640-647). Barcelona: Crítica.
- Domínguez, R. (2014). La fascistización de las escuelas italianas en el extranjero. El caso de Barcelona (1922-1929). *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 33, 231-253.

- Escolano, A. (1996). Texto, currículum, memoria: Los manuales como programa en la escuela tradicional. En P. Ballarín (Ed.), *El currículum: Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, 23-26 de septiembre de 1996. Volumen 2* (pp. 289-296). Granada: Osuna.
- Escolano, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Pirámide-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Escolano, A. (2006). Las culturas escolares en el último medio siglo. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 267-288). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-180.
- Esteban, M. (2003). La imagen de Castilla en las historias de Cataluña, el País Vasco y Galicia. En P. Carasa (Ed.), *La memoria histórica de Castilla y León: historiografía castellana en los siglos XIX y XX* (pp. 376-391). Valladolid: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.
- Febo, G. di. (1994). La imagen de España de la postguerra en un viaje de Gerald Brenan. *Espacio, tiempo y forma. Serie V. Historia Contemporánea*, 7, 599-612.
- Fernández, A. (Coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, I., Uribe-Etxebarria, A. & Basurko, F. (1997). La transmisión de contenidos nacionalistas en el contexto familiar (País Vasco, 1940-1970). *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 16, 363-372.
- Fernández, J. (2019). Cultura oral e escola identitaria en Galicia. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 229-234). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Fernández, J. M. (1984). La educación en la España republicana durante la Guerra Civil (1936-1939). *Bordón: Revista de Pedagogía*, 252, 245-270.
- Fernández, J. M. (1987). La asistencia a la infancia en la Guerra Civil: las colonias escolares. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 6, 83-128.
- Fernández, J. M. (1996). Educació i ciutadania en la Segona República. *Temps d'Educació*, 15(1º semestre), 281-312.
- Fernández, J. M. (2005). Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 24, 39-95.
- Fernández, J. M. (2007a). Fundar la ciudadanía, formar al hombre, construir la democracia: Europa como solución para las escuelas de España. *Revista de Educación, N° Extraordinario*, 241-264.

- Fernández, J. M. (2007b). Escuelas del frente, bibliotecas para soldados y alfabetización de trinchera. *Cultura escrita y sociedad*, 4, 14-54.
- Fernández, J. M. (2007c). Iniciativas de alfabetización en la España republicana durante la Guerra Civil. *Transatlántica de Educación*, 2, 94-111.
- Fernández, J. M. (2011-2012). Manuel Azaña y el Estado Educador en la Constitución española de 1931. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 21, 85-119.
- Fernández, J. M. (2012). Patria y nación en los textos escolares: significado y aprendizaje de España. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 137-154.
- Fernández, J. M. (2017). Dos Españas en guerra, dos educaciones. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30(juliol-deseembre), 47-76. doi: 10.2436/20.3009.01.192
- Fernández, J. M. (2018). Dues Espanyes, dues educacions. En C. Agulló (Coord.), *L'educació en temps de guerra* (pp. 17-47). Valencia: Tirant Humanidades.
- Fernández-Suarez, B. (2018). *La alteridad domesticada. La política de integración de inmigrantes en España: Actores y territorios*. Barcelona: Bellaterra.
- Ferraz, M. (1996). Lo más explícito de un currículum poco oculto: la visión de la Historia de España en los primeros manuales escolares franquistas (1936-1939) En P. Ballarín (Ed.), *El currículum: Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, 23-26 de septiembre de 1996. Volumen 2* (pp. 297-306). Granada: Osuna.
- Florio, N. (2014). El Liceo Italiano de Madrid. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 67-75). Salamanca: FahrenHouse.
- Folguera, P. (1997). La II República. Entre lo privado y lo público (1931-1939). En E. Garrido (Ed.), *Historia de las mujeres en España* (pp. 493-514). Madrid: Síntesis.
- Fort, E. de. (1981). L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo. *Movimento operaio e socialista*, 4, 375-404.
- Foster, S. J. (1999). The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 28(3), 251-278. doi: 10.1080/004676099284618
- Fusi, J. P. (2000). *España: La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Temas de hoy.
- Fusi, J. P. (2003). *La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Gabriel, N. de. (1992). Lengua y escuela en Galicia. En A. Escolano (Coord.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización* (pp. 165-186). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gabriel, N. de. (2014). Official and popular culture in the schooling process. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(4), 514-532. doi: 10.1080/00309230.2014.899372



- Gabrielli, G. (2015). Nationalisation through contrasts: «the racial us» and «the colonial us» in the construction of Italian identity at school. *History of Education & Children's Literature*, 10(2), 185-204.
- Gabrielli, G. (2016). Nacionalización y militarización de la infancia en Italia en la primera mitad del siglo XX. En *Educar en temps de guerra: XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació, València, 9, 10 y 11 de novembre de 2016* (pp. 501-513). Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Galfré, M. (2010). Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume I* (pp. 297-308). Florencia: Polistampa.
- Galfré, M. (2017). La defascistizzazione dei libri di testo e la transizione alla democrazia nella scuola italiana. En A. M. Badanelli, C. Colmenar, G. Ossenbach, M. M. del Pozo, T. Rabazas & S. Ramos (Eds.), *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación: Retos metodológicos actuales. XIX Coloquio de Historia de la Educación, El Escorial, 19 al 22 de septiembre de 2017* (pp. 374-376). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Galoppini, A. M. (1992). *Il lungo viaggio verso la parità. I diritti civili e politici delle donne dall'Unità ad oggi*. Pisa: Tacchi.
- García, C. (1983a). *Ideología y educación. Análisis de los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- García, C. (1983b). *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García, C. (1984). Ideología e instrumentos de escolarización. Aproximación al contenido ideológico de los libros de lectura de la escuela primaria. En *Escolarización y sociedad en la España contemporánea. II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, 1983* (pp. 123-134). Valencia: Rubio Esteban.
- García, C. (1985). La ideología del franquismo en los libros de lectura escolares. El componente religioso. En J. A. Cieza (Ed.), *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea* (pp. 113-125). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García, C. R. (2005). L'enseignement de l'histoire nationale dans l'Italie fasciste et l'Espagne franquiste. *Le Cartable de Clio*, 5, 322-331.
- García, E. (2014a). *La educación de adultos en Castilla y León (1939-1975)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- García, E. (2014b). Influencias italianas en el desarrollo de la sociabilidad adulta durante el franquismo. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 211-223). Salamanca: FahrenHouse.
- García, J. (1993). *Textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- García, J. (2001). La nación visualizada: cartografía, propaganda y enseñanza escolar de la geografía en la España del franquismo. En *Actas del XVII Congreso de la AGE* (pp. 58-63). Oviedo: AGE, Universidad de Oviedo y GEA.
- García, S. & Valero, S. (2018). La funció social de l'educació en temps de guerra. En M. C. Agulló (Coord.), *L'educació en temps de guerra* (pp. 97-122). Valencia: Tirant Humanidades.
- Garnacho, A. (1996). Ideología y “formación del espíritu nacional”. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 10, 11-26.
- Garrido, E. (Ed.) (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- Gellner, E. (1987). *Culture, Identity and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genovesi, P. (2009). *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*. Milán: FrancoAngeli.
- Gentile, E. (2003). *The struggle for modernity: Nationalism, futurism and fascism*. Westport-Londres: Praeger.
- Gentile, E. (2010). *Il fascismo in tre capitoli*. Roma-Bari: Laterza.
- Gervilla, E. (2006). La escuela del nacionalcatolicismo. Cercanía cronológica y distanciamiento axiológico. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 58(4-5), 537-550.
- Ghizzoni, C. (2017). La radio a scuola durante il ventennio fascista in Italia. En A. M. Badanelli, C. Colmenar, G. Ossenbach, M. M. del Pozo, T. Rabazas & S. Ramos (Eds.), *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación: Retos metodológicos actuales. XIX Coloquio de Historia de la Educación, El Escorial, 19 al 22 de septiembre de 2017* (pp. 257-260). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Giorgio, M. de. (1986). Dalla «donna nuova» alla donna della «nuova» Italia. En D. Leoni & C. Zadra (Eds.), *La Grande Guerra: Esperienza, memoria, immagini* (pp. 307-329). Bolonia: Il Mulino.
- Giorgio, M. de., Groppi, A. & D'Amelia, M. (1986). L'emancipazionismo italiano tra ideologia e pratica. *Memoria*, 16, 115-129.
- Gómez, A. (2019). Postwar abandoned children: Psychology and pedagogy at the service of the Franco Regime. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 55(3), 470-492. doi: 10.1080/00309230.2018.1560338
- Gómez, A. & Canales, A. F. (2016). Children's education and mental health in Spain during and after the Civil War: Psychiatry, psychology and “biological pedagogy” at the service of Franco's regime. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 52(1-2), 154-168. doi: 10.1080/00309230.2015.1133669
- Gómez, E. (2017). *Inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del siglo XX* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Gómez, M. N. (2005). Nacionalismo y europeísmo en textos españoles de bachillerato: Historia, Geografía, Lengua y Literatura (1938-1990). En J. L. Guereña, G. Ossenbach & M. M. del Pozo (Dirs.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)* (pp. 425-444). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, A. (1999). Una mirada benevolente: La imagen de España en Colombia en torno al “98”. *Gades*, 23, 269-286.
- González, S., Sureda, B. & Comas, F. (2017). La renovación escolar del Ayuntamiento de Barcelona y su difusión fotográfica (1908-1936). *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 519-539. doi: 10.22550/REP75-3-2017-03
- González, T. (2012). La política educativa del franquismo y los estudios de bachillerato. Memoria de un modelo subsidiario. *History of Education & Children's Literature*, 7(1), 523-555.
- González, T. (2019a). A look at Spanish public Schools during the Spanish Civil War and Postwar period through the eyes of teaching students and their practice reports. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 319-333. doi: 10.7346/-fei-XVII-03-19\_26
- González, T. (2019b). La formación práctica y la identidad profesional del magisterio (1936-1950). En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 367-372). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- González-Agàpito, J. (1991). Educación infantil e industrialización en Cataluña. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 10, 135-154.
- González-Agàpito, J. (1994). La renovació pedagògica durant el franquisme. «Si se salva l'home es té tot salvat». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 1, 145-151.
- González-Agàpito, J. (1999). La renovació pedagògica al primer terç del segle XX. En *Pedagogia a Catalunya: Dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de minyons de Baldri Reixac, cent anys del'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana* (pp. 26-29). Barcelona: Fundació Jaume I.
- González-Agàpito, J. (2008). Dos formas de construir España: Educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 27, 195-213.
- González-Agàpito, J. & Marqués, S. (1997). El libro escolar en catalán. En A. Escolano (Coord.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 549-578). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- González-García, E. (2019). La identidad nacional en la Enciclopedia Álvarez. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 179-184). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.

- González-García, E. (2020). La Enciclopedia Álvarez: recurso adoctrinador de una identidad nacional esencialista. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 137-165. doi: 10.5944/hme.12.2020.26081
- Goodman, J. (1999). Undermining or building up the nation? Elizabeth Hamilton (1758-1816), national identities and an authoritative role for women educationists. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 28(3), 279-296. doi: 10.1080/004676099284627
- Grana, I. (2004). La historia de la educación de las mujeres en España: Líneas actuales de investigación. *Revista de Educación*, 334, 131-142.
- Grazia, V. de. (1993). *Le donne nel regime fascista*. Venecia: Marsilio.
- Griffin, R. (2006). *The nature of fascism*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Griffin, R. (2019). *Fascismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Grosvenor, I. (1999). "There's no place like home": Education and the making of national identity. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 28(3), 235-250. doi: 10.1080/004676099284609
- Guichot-Reina, V. (2011). Una historia de recuerdos del magisterio español: La intrahistoria de la educación en España en las dos primeras décadas del régimen franquista. En P. Celada (Coord.), *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11 al 13 de julio de 2011. Volumen 1* (pp. 547-556). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Halikiopoulou, D., Nanou, K. & Vasilopoulou, S. (2012). The paradox of nationalism: The common denominator of radical right and radical left euroscepticism. *European Journal of Political Research*, 51(4), 504-539. doi: 10.1111/j.1475-6765.2011.02050.x
- Hall, J. A. (1998). *The State of the Nation. Ernest Gellner and the Theory of Nationalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, R. B. (1999). *National collective identity. Social constructs and international systems*. Nueva York: Columbia University Press.
- Haro, N. de. (2015). La imagen de España en la Guerra Fría: Arte, oficialidad y disidencia. En E. Bengoechea, E. Monzón & D. G. Pérez (Coords.), *Relaciones en conflicto: Nuevas perspectivas sobre relaciones internacionales desde la historia* (pp. 92-95). Valencia: Universitat de València.
- Harvey, J. (2008). Domestic Queens and warrior wives: Imperial role-models for Spanish Schoolgirls during the early Francoist regime (1940s-50s). *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 37(2), 277-293. doi: 10.1080/00467600601137774
- Heidegger, M. (1987). *El ser y el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. L. (2017). Women and Educational Renewal in Spain (1931-1939). The contributions of the Freinet Teachers. En A. Cagnolati & A. F. Canales (Eds.), *Women's*

- Education in Southern Europe: Historical perspectives (19th-20th centuries). Vol. I* (pp. 187-235). Ariccia: Aracne. doi: 10.4399/97888548999889
- Hernández, J. M. (Coord.) (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenHouse.
- Hernández, J. M. (2019). Pacifismo educativo republicano versus fascismo. D. G. Linacero en el Boletín Oficial de Primera Enseñanza de la provincia de Palencia (1933-1935). En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 579-582). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Herrera, M. C., Pinilla, A. V. & Suaza, L. M. (2007). Between God and Country: School manuals in Social Sciences and images of the nation. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 43(5), 715-722. doi: 10.1080/00309230701587199
- Herrero, C. (2015). Notas sobre la educación en la Segunda República Española. *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 186-191.
- Hobolt, S. B. (2016). The Brexit vote: a divided nation, a divided continent. *Journal of European Public Policy*, 23(9), 1259-1277. doi: 10.1080/13501763.2016.1225785
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (1999). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2000). La izquierda y la política de la identidad. *New left review*, 0, 114-125.
- Hogan, J. (2009). *Gender, Race and National Identity: Nations of Flesh and Bone*. Nueva York: Routledge.
- Holguín. S. (2003). *República de ciudadanos: cultura e identidad nacional en la España republicana*. Barcelona: Crítica.
- Horn, M. & Marschall, R. (1983). *The World Encyclopedia of Cartoons, 2 vols.* Nueva York: Chelsea House Publishers.
- Iglesias, J. L., Porto, A. S. & De Gabriel, N. (1999). Maestros, programas y materiales: Aproximación a la determinación de los contenidos de la enseñanza primaria (1901-1965). En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventaiocho. Volumen 1* (pp. 447-457). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Izquierdo, J. (2007). El ciudadano demediado. Campesinos, ciudadanía y alteridad en la España contemporánea. En Manuel Pérez Ledesma (Coord.), *De súbditos a ciudadanos: Una historia de la ciudadanía de España* (pp. 627-656). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Jiménez, J. F. (2000). Another view on Education: Educational policy of the Second Republic of Spain seen from pictorial humour in satirical and conservartive press. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 36(1), 426-446. doi: 10.1080/0030923000360120



- Jiménez, J. F. (2013). Imágenes del modelo soviético en la prensa para la emancipación de la mujer en la Guerra Civil Española. En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 459-470). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Juliá, S., García, J. L., Jiménez, J. C. & Fusi, J. P. (2007). *La España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Kohn, H. (1985). *Nationalism: Its meaning and history*. Malabar: Krieger.
- Lacruz, M. (2000). Inculcación ideológica en los manuales escolares de lengua española en la Ley de Educación Primaria de 1945 (Cartillas, libros de lectura y manuscritos). En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 97-114). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ladrón, E. (1999). *La conformación del sistema educativo en Álava (1860-1936): Centralización y foralismo* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Laudó, X. & Vilanou, C. (2015). Educational discourse in Spain during the early Franco regime (1936-1943): toward a genealogy of doctrine and concepts. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(Extra 4), 434-454. doi: 10.1080/00309230.2015.1046889
- Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France: la construction progressive d'une «citoyenneté plurielle» (1980-2010). *Histoire de l'Éducation*, 126, 121-154. doi: 10.4000/histoire-education.2155
- Lemus, E. (2003). La imagen de la transición española en Chile. En J. Tusell *et al.* (Dirs.), *Historia de la transición y consolidación democrática en España (1975-1986). Volumen 2* (pp. 111-125). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Leo, M. de. & Taricone, F. (1992). *Le donne in Italia: Diritti civili e politici*. Nápoles: Liguori.
- Leo, M. de. & Taricone, F. (1995). *Le donne in Italia: Educazione-Istruzione*. Nápoles: Liguori.
- Leoni, F. (1983). El disenso católico en Italia durante el fascismo. *Revista de Estudios Políticos*, 35, 235-255.
- Levi, A. (2012). *Storia della Biblioteca dei Miei Ragazzi*. Pisa: Bibliografia e informazione.
- Lévinas, E. (1998). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- Limond, D. (1999). '[A]ll our Scotch education is in vain': The construction of Scottish national identity in and by the early Dominie books of A. S. Neill. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 28(3), 297-312. doi: 10.1080/004676099284636
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres: ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Barcelona: Taurus.
- Loparco, F. (2017). Former teachers' and pupils' autobiographical accounts of punishment in Italian rural primary schools during Fascism. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 46(5), 618-630. doi: 10.1080/0046760X.2017.1332249
- López, J. R. (2017). *La escuela azul de Falange Española de las JONS. Un proyecto fascista desmantelado por implosión*. Madrid: Dykinson.
- López, M. (2001). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de historia. *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 2, 119-128.
- López, R. (1999a). La práctica escolar en la España del siglo XX: Perspectivas de renovación. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventaiocho. Volumen 1* (pp. 395-422). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- López, R. (1999b). *O conceito do nação no ensino da história* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- López, R. (2001). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional. En J. Estepa, F. Frieria & M. R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorio: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 145-169). Oviedo: KRK.
- López, R. (2003). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En J. J. Carreras & C. Forcadell (Eds.), *Usos públicos de la historia* (pp. 223-256). Madrid: Marcial Pons y Prensas Universidad de Zaragoza.
- López, R. (2006). El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX. En A. Escolano (Dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 425-448). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- López-Goñi, I. (2003). Ikastola in the twentieth century: an alternative for schooling in the Basque Country. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 32(6), 661-676. doi: 10.1080/0046760032000151483
- Loubes, O. (2010). L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940). *Histoire de l'Éducation*, 126, 55-76. doi: 10.4000/histoire-education.2149
- Lowe, R. (1999). Education and national identity. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 28(3), 231-233. doi: 10.1080/004676099284591
- Luchese, T. A. (2017). Da Itália ao Brasil: indícios da produção, circulação e consumo de livros de leitura (1875-1945). *História da Educação*, 21(51), 123-142. doi: 10.1590/2236-3459/68894
- Mafai, M. (1996). *Pane nero: Donne e vita quotidiana nella Seconda Guerra Mondiale*. Milán: Mondadori.

- Mahamud, K. (2005). Las niñas al servicio de la Patria: Análisis de la representación de la maternidad en los manuales escolares. En P. Dávila & L. M. Naya (Eds.), *La infancia en la historia: Espacios y representaciones. XII Coloquio de Historia de la Educación, Donostia-San Sebastián, del 29 de junio al 1 de julio de 2005* (pp. 318-329). Donostia-San Sebastián: Erein.
- Mahamud, K. (2010). Labor docente y trabajo escolar bajo el nacionalcatolicismo franquista. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume II* (pp. 747-768). Florencia: Polistampa.
- Mahamud, K. (2012). *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959): Emociones y sentimientos en los manuales escolares de enseñanza primaria* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Mahamud, K. (2016). Emotional indoctrination through sentimental narrative in Spanish primary education textbooks during the Franco dictatorship (1939-1959). *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 45(5), 653-678. doi: 10.1080/0046760X.2015.1101168
- Mahamud, K. & Badanelli, A. M. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: Una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *História da Educação*, 20(50), 29-48. doi: 10.1590/2236-3459/62455
- Mahamud, K. & Martínez, M. J. (2014). Reconstructing the life histories of Spanish primary school teachers: a novel approach for the study of the teaching profession and school culture. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 43(6), 793-819. doi: 10.1080/0046760X.2014.943812
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Malheiro, X. M. (2017). Las bibliotecas escolares en la primera década del franquismo: entre el amanecer y la luz cegada. *História da Educação*, 21(53), 239-266. doi: 10.1590/2236-3459/66494
- Marquès, S. (2008). Sobre l'exili del magisteri republicà (1936-39). Reflexions i suggeriments. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 12(juliol-desembre), 41-64. doi: 10.2436/20.3009.01.28
- Marquès, S. (2016). 1939: L'escola renovadora de Catalunya se'n va a l'exili. *Social and Education History*, 5(3), 223-245. doi: 10.17583/hse.2016.2180
- Marquès, S. (2017). El testimoni de Josep Pallach. Un jove estudiant escriu sobre la República i l'autonomia (1932 i 1933). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30(juliol-desembre), 221-235. Doi: 10.2436/20.3009.01.198
- Martín, B. & Ramos, M. I. (2020). La formación patriótica en los cuadernos escolares durante el franquismo: el Día de la Hispanidad. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 35, 17-46.

- Martín, B., Ramos, M. I. & Hernández, J. M. (2010). Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos escolares de rotación: currículum oculto y explícito. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume I* (pp. 237-256). Florencia: Polistampa.
- Martín, M. I. (1997). *Iconografía y educación: la imagen en los textos escolares en la escuela franquista (1939-1975)* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Martínez, A. (1997). Un seminario sobre fuentes históricas en el Museo de Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 305-320.
- Martínez, E. (1996). *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. Madrid: Tecnos.
- Mayordomo, A. (2000). Regenerar la sociedad, construir el patriotismo o la ciudadanía: Educación y socialización política en la España del siglo XX. *Encounters on Education*, 1, 49-80.
- Mayordomo, A. (2020). El legado de las voces y los escritos: Su valor como testimonio de la cultura escolar. *RIDPHE\_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 6, 1-31. doi: 10.20888/ridphe\_r.v6i00.13504
- Mayordomo, A. & Fernández, J. M. (1993). *Vencer y convencer. Educación y política. España (1936-1945)*. Valencia: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Mayordomo, A. & Fernández, J. M. (2008). *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- McCrone, D. & McPherson, G. (Eds.). (2009). *National days. Constructing and mobilising national identity*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- McLean, E. (2018). *Mussolini's children: Race and elementary education in Fascist Italy*. Lincoln-Londres: University of Nebraska Press.
- Meda, J. (2006). La política cotidiana. L'utilizzo propagandístico del diario scolastico nella scuola fascista. *History of Education & Children's Literature*, 1(1), 287-313. doi: 10.1400/58053
- Meda, J. (2010). "Contro il tanto deprecoato mercantilismo scolastico": I controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime fascista. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume I* (pp. 507-552). Florencia: Polistampa.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milán: FrancoAngeli.
- Meda, J. (2017). Vergogna. Storia culturale di un'emozione scolastica: Un primo approccio critico. En A. M. Badanelli, C. Colmenar, G. Ossenbach, M. M. del Pozo, T. Rabazas & S. Ramos (Eds.), *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación: Retos metodológicos*

- actuales. *XIX Coloquio de Historia de la Educación, El Escorial, 19 al 22 de septiembre de 2017* (pp. 424-427). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Meda, J. (2018). 'Invisible schools': The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages. *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 347-396. doi: 10.5944/hme.8.2018.19204
- Meda, J. & Badanelli, A. M. (2013). *La historia de la cultura escolar en Italia y España: Balance y perspectivas*. Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata.
- Meda, J. & Brunelli, M. (2018). The dumb child: contribution to the study of the iconogenesis of the dunce cap. *History of Education & Children's Literature*, 13(1), 41-70.
- Melendo, A. (2018). Vestidos para después de una guerra. La mujer y la moda en el Archivo Histórico NO-DO durante el periodo autárquico. *Antropología experimental*, 18, 61-78.
- Miller, H. & Miller, K. (1996). Language policy and identity: The case of Catalonia. *International Studies in Sociology of Education*, 6(1), 113-128.
- Miquel, A., Sureda, B. & Comas, F. (2018). Social and educational modernisation in Spain: the work of Segell Pro Infància in Catalonia (1933-1938). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 54(4), 410-432. doi: 10.1080/00309230.2017.1417321
- Miquel-Lara, A., Sureda, B. & Comas, F. (2020). Photography and education in Republican soldier newspapers in Spain (1936-1939). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, En prensa. doi: 10.1080/00309230.2020.1738507
- Mirabent, R. (2017). *Control de la joventut i instrumentalització de l'educació física universitària. El cas de la universitat de Barcelona sota el primer franquisme (1939-1958)* (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Mock, S. J. (2012). *Symbols of defeat in the construction of national identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molero, A. (2000a). Tres momentos clave en la historia del libro escolar: de la dictadura primorriverista a los primeros años del franquismo. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 307-318). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Molero, A. (2000b). Los manuales de Historia de la Educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 19, 121-139.
- Molina, F. (2017). «La reconstrucción de la nación». Homogeneización cultural y nacionalización de masas en la España franquista (1936-1959). *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 38, 23-56.
- Molina, M. D. (2019). El No-Do como medio de construcción de la identidad femenina. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 299-304). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.



- Molina, M. D. (2020), El No-Do como medio de construcción de la identidad femenina. *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 239-270. doi: 10.5944/hme.12.2020.26071
- Molina, M. D. & Sanchidrián, M. C. (2020). La formación profesional vista a través de NO-DO (1943-1981): Propaganda e ideología en un pasado reciente. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2), 135-156. doi: 10.14516/ete.251
- Montecchi, L. (2018). La escuela primaria rural en Italia entre los siglos XIX y XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 81-106. doi: 10.5944/hme.7.2018.18747
- Montero, A. M. & Real, C. (2014). Teoría y práctica de la pedagogía italiana en España: su introducción a través del BILE (1877-1936). En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 97-115). Salamanca: FahrenHouse.
- Morales, A. & Esteban, M. (2005). *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Morandini, M. C. (2016). Primary school in wartime Italy: The voice of the teachers. En *Educator en temps de guerra: XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació, València, 9, 10 y 11 de novembre de 2016* (pp. 71-80). Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Morandini, M. C. (2017). Pennino, carta, calamaio: I quaderni come veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico. En A. M. Badanelli, C. Colmenar, G. Ossenbach, M. M. del Pozo, T. Rabazas & S. Ramos (Eds.), *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación: Retos metodológicos actuales. XIX Coloquio de Historia de la Educación, El Escorial, 19 al 22 de septiembre de 2017* (pp. 431-434). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Morandini, M. C. (2019). I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: Il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942). *Historia y Memoria de la Educación*, 10, 383-408. doi: 10.5944/hme.10.2019.23365
- Moreno, J. & Núñez, X. M. (2017). *Los colores de la patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Morente, F. (2005). Los fascismos europeos y la política educativa del franquismo. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 24, 179-204.
- Motilla, X. & González, S. (2020). Imatge i projecció pública de l'educació d'un príncep durant el franquisme (1948-1954). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 35, 181-206. doi: 10.2436/20.3009.01.242
- Murua, H. (2013). La Formación Profesional en Álava y el control de la Iglesia durante el franquismo. En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz: Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 503-514). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Myers, K. (1999). National identity, citizenship and education for displacement: Spanish refugee children in Cambridge, 1937. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 28(3), 313-325. doi: 10.1080/004676099284645

- Noblet, B. (2016). La primauté du modèle de l'homme grec dans les manuels d'histoire du premier franquisme. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine. De 1808 au temps présent*, 16, 1-19.
- Noblet, B. (2019). *Modèles et valeurs masculins dans les manuels d'Histoire espagnols (1931-1982)* (Tesis doctoral). Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a un joven historiador de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 23-58. doi: 10.5944/hme.1.2015.14111
- Noya, J. (2013a). *La imagen de España en el mundo. Visiones del exterior. Volumen 1*. Madrid: Tecnos.
- Noya, J. (2013b). *Los españoles ante un mundo en cambio. Visiones del exterior. Volumen 2*. Madrid: Tecnos.
- Núñez, M. & Rebollo, M. J. (2013). "Anuncia, que algo queda": La publicidad, un recurso didáctico para la historia de la educación de las mujeres en la España del siglo XX. En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 879-886). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Núñez, M. G. (1989). *Trabajadoras en la Segunda República. Un estudio sobre la actividad económica extradoméstica (1931-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Núñez, X. M. (2013). *¡Fuera el invasor! Nacionalismos y movilización bélica durante la guerra civil española (1936-1939)*. Madrid: Marcial Pons.
- Núñez, X. M. (2018). *Suspiros de España: El nacionalismo español, 1808-2018*. Barcelona: Crítica.
- Olmos, M. (2007). *Antropología de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Ortega, F. & Ruiz, J. (2013). El control de la formación de los maestros en el primer franquismo: Depuración del profesorado y alumnado y cambios en los planes de estudio (1936-1945). En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 515-524). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ortells, M. & Traver, J. (2017). The pedagogical foundations of primary school inspector Leonor Serrano (1914-1939). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 54, 338-354. doi: 10.1080/00309230.2017.1326953
- Ostolaza, M. (2018). Género, religión y educación en la España contemporánea: Estado de la cuestión y perspectivas historiográficas. En I. Blasco (Ed.), *Mujeres, hombres y catolicismo en la España contemporánea. Nuevas visiones desde la historia* (pp. 48-68). Valencia: Tirant Humanidades.
- Otero, E. M. (1996). Virilidad, patriotismo y religión: Las virtudes de la milicia en la educación de la infancia. En P. Ballarín (Ed.), *El currículum: Historia de una mediación social*

- y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, 23-26 de septiembre de 1996. Volumen 1 (pp. 415-423). Granada: Osuna.
- Paciaroni, L. (2020). Memoria de la escuela: Las prácticas educativas a través de los testimonios orales de antiguos maestros y alumnos de la región italiana de Le Marche. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 35, 181-206. doi: 10.2436/20.3009.01.240
- Padrós, N., Carrillo, I., Casanovas, J., Prat, P., Tort, A. & Gómez, A. (2015). The Spanish Civil War as seen through children's drawings of the time. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(4), 478-495. doi: 10.1080/00309230.2015.1049185
- Pagès, J. (2010). L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle). *Histoire de l'Education*, 126, 77-96. doi: 10.4000/histoire-education.2151
- Palacio, I. & Ruiz, C. (2003). Educational historiography of the Franco Regime: Analysis and critical review. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 39(3), 340-360. doi: 10.1080/00309230307466
- Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parra, D. & Segarra, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. En A. Quiroga & F. Archilés (Eds.), *Ondear la nación: nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Granada: Comares.
- Paul, C. E. (2016). *Fascist directive: Ezra Pound and Italian cultural nationalism*. Clemson: Clemson University Press.
- Payà, A. (2009). Jugar a la guerra i a la pau. Breu història dels discursos ludicopedagògics en els segles XIX i XX. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 119-136.
- Payà, A. (2013). Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65(1), 37-46. doi: 10.13042/brp.2013.65102
- Payà, A. (2018). Infancia y exilio: Historias de vida de los niños de la guerra civil española en Bélgica. *História da Educação*, 22(55), 209-224. doi: 10.1590/2236-3459/72904
- Payà, A. (2019). El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 38, 39-57. doi: 10.14201/hedu2019383957
- Payà, A. & Sanfeliu, L. (2018). Aules i experiències educatives en temps de guerra. En M. C. Agulló (Coord.), *L'educació en temps de guerra* (pp. 81-95). Valencia: Tirant Humanidades.
- Payeras, P. (2008). *Miguel Porcel y Riera (1869-1933): Manuales escolares cíclicos y activismo escolar* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Payne, S. G. (1961). *Falange: A History of Spanish fascism*. Stanford: Stanford University Press.
- Payne, S. G. (1980). *Fascism. Comparison and definition*. Madison-Londres: University of Wisconsin Press.

- Payne, S. G. (1997). *El primer franquismo, 1939-1959: Los años de la autarquía de España*. Madrid: Temas de Hoy.
- Payne, S. G. (1998). Fascist Italy and Spain, 1922-1945. *Mediterranean Historical Review*, 13(1-2), 99-115. doi: 10.1080/09518969808569738
- Payne, S. G. (2016). *A History of Fascism, 1914-1945*. Londres: Routledge.
- Peinado, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas: Formación femenina y clasicismo en el franquismo*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Peralta, M. D. (1996). *El maestro de la España Nacional (1936-1945)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Pérez, A. (1995). Prensa alemana de las Brigadas Internacionales en la guerra civil española. En M. Raders & M. L. Schilling (Coords.), *Deutsch-Spanische Literatur und Kulturbeziehungen: Rezeptionsgeschichte* (pp. 205-216). Madrid: Ediciones del Orto.
- Pérez, H. M. (1999). Un medio de educación popular franquista: Las cátedras ambulantes de la Sección Femenina de FET y de las JONS. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho. Volumen 2* (pp. 171-176). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Pérez, J. (1994). El discurso pedagógico relativo a la sexualidad en España (1940-1963). En *Premios nacionales de investigación e innovación educativas 1992* (pp. 591-618). Madrid: Centro de investigación, documentación y evaluación.
- Pérez, M. (1977). *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- Philips, R. (1999). History teaching, nationhood and politics in England and Wales in the late twentieth century: a historical comparison. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 28(3), 351-363. doi: 10.1080/004676099284672
- Pickles, K. (2003). *Female imperialism and national identity: Imperial order daughters of the Empire*. Manchester: Manchester University Press.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity. The Selected Works of William F. Pinar*. Nueva York: Routledge.
- Pinto, E. M. (2009). La alteridad negada en el discurso colonial. *Unica: Revista de Artes y Humanidades*, 10 (1), 181-204.
- Polo, A. (2006). El silencio de la Pedagogía al comienzo del Régimen de Franco. *HAOL*, 10, 87-95.
- Pomante, L. (2017). «Italy, the land of beauty and art». The Italian landscape and cultural heritage in the books and the primary school textbooks from the Fascist period to the II postwar period: between national identity and sense of citizenship. *History of Education & Children's Literature*, 12(1), 157-211.

- Pomante, L. & Sani, R. (2016). The Gentile Reform (1923) and academic strategies of the University of Macerata between national science and development of the local economy. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 259-277. doi: 10.5944/hme.3.2016.13875
- Poppi, R. (2002). *I registri: dal 1930 ai giorni nostri*. Roma: Gremese.
- Poy, R. (2014). El modelo de escuela fascista italiana y la reacción institucionista durante la Segunda República: el viaje del grupo «Inquietudes» (1936). En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 145-153). Salamanca: FahrenHouse.
- Pozo, M. M. del. (2000). *Currículum e identidad nacional: regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública, 1890-1939*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Pozo, M. M. del. (2002). La imagen de la mujer en la educación contemporánea. En T. Marín & M. M. del Pozo (Eds.), *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo* (pp. 241-301). Cuenca: Diputación de Cuenca.
- Pozo, M. M. del. (2003). La iconografía educativa en el primer franquismo: entre la realidad y el deseo. En A. Castillo & F. Montero (Eds.), *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones* (pp. 215-256). Madrid: Siete Mares.
- Pozo, M. M. del. (2005). La organización escolar española en el contexto europeo: Política educativa y cultura pedagógica (1898-1967). *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 24, 97-129.
- Pozo, M. M. del. (2006). Imágenes e historia de la educación: Construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25, 291-315.
- Pozo, M. M. del. (2007). La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía. En J. Moreno (Ed.), *Construir España: Nacionalismo español y procesos de nacionalización* (pp. 207-232). Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Pozo, M. M. del. (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: Un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 27, 105-135.
- Pozo, M. M. del. (2009). The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 45(4-5), 561-584. doi: 10.1080/00309230903100957
- Pozo, M. M. del. (2013). La construcción y la destrucción de la nación cívica desde la escuela en la Segunda República. *Hispania nova: Revista de Historia Contemporánea*, 11, 34 pp.
- Pozo, M. M. del. (2014). Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg *Gemeinschaftsschulen* in Spain (1922-1933). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(5), 599-614. doi: 10.1080/00309230.2014.927510



- Pozo, M. M. del. & Braster, S. (2006). The reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 42(1-2), 109-126. doi: 10.1080/00309230600552047
- Pozo, M. M. del. & Braster, S. (2013). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): Repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3, 30), 15-44. doi: 10.4322/rbhe.2013.002
- Pozo, M. M. del. & Braster, S. (2017). El Plan Dalton en España: Recepción y apropiación (1920-1939). *Revista de Educación*, 377, 113-134. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-355
- Pozo, M. M. del. & Braster, S. (2018). The power of networks in the marketing of pedagogical ideas: the Dalton Plan in Great Britain (1920-1925). *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 47(6), 840-864. doi: 10.1080/0046760X.2018.1493749
- Pozo, M. M. del. & Braster, S. (2020). The visual turn in the History of Education: Origins, Methodologies and Examples. En T. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of Historical Studies in Education. Debates, Tensions and Directions* (pp. 893-908). Singapur: Springer. doi: 10.1007/978-981-10-0942-6\_53-1
- Pozo, M. M. del. & Canales, A. F. (2011). Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea. En A. Barrio, J. de Hoyos & R. Saavedra (Eds.), *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación* (pp. 233-250). Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Pozo, M. M. del. & Rabazas, T. (2010). Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15(gener-juny), 165-194. doi: 10.2436/20.3009.01.59
- Pozo, M. M. del. & Rabazas, T. (2011). Exploring new concepts of popular education: Politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940-1975. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47(1-2), 119-133. doi: 10.1080/00309230.2010.530282
- Pozo, M. M. del. & Rabazas, T. (2012a). Classroom Cultures. Researching the Pioneer Ethnographical Research (Madrid, 1950-1970). En S. Braster, M. M. del Pozo & I. Grosvenor (Eds.), *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom* (pp. 99-120). Berna: Peter Lang.
- Pozo, M. M. del. & Rabazas, T. (2012b). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: Precisiones conceptuales y metodológicas. *Revista de Ciencias de la Educación. Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* 231-232, 401-414.
- Pozo, M. M. del. & Rabazas, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: La aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65(4), 119-133. doi: 10.13042/Bordon.2013.65408

- Pozo, M. M. del. & Ramos, S. (2007). Ir a la escuela en la guerra: El reflejo de la cotidianidad en los cuadernos escolares. *Cultura escrita y sociedad*, 4, 129-170.
- Pozo, M. M. del. & Sierra, V. (2009). Desde el paraíso soviético: cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la guerra civil española. *História da Educação*, 13(28), 187-238.
- Preston, P. (2002). Italy and Spain in Civil War and World War, 1936-1943. En S. Balfour & P. Preston (Eds.), *Spain and the Great Powers in the twentieth century* (pp. 151-184). Londres: Routledge.
- Puelles, M. de. (1997). La política del libro escolar en España (1813-1939). En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide-Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Puelles, M. de. (2000). Los manuales escolares: Un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 19, 5-11.
- Puelles, M. de. (2003). El control político de los libros de texto: evolución y situación actual. En *Los libros escolares y la lectura. Ante la Ley de Calidad de la Educación* (pp. 87-107). Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Puelles, M. de. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Puelles, M. de. (2017). *Política, legislación y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Quiroga, A. (2011). Les tres esferes. Cap a un model de nacionalització a Espanya. *Segle XX: Revista catalana d'història*, 4, 143-160.
- Quiroga, A. (2013). La nacionalización en España. Una propuesta teórica. *Ayer*, 90(2), 17-38.
- Rabazas, T. (1995). *Formación pedagógica del profesorado en las escuelas normales de España. Origen, evolución y textos (1857-1901)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rabazas, T. (2000). La educación física del magisterio femenino en el franquismo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 167-198.
- Rabazas, T. (2001a). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 53(3), 423-442.
- Rabazas, T. (2001b). *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rabazas, T. (2005). El currículo femenino de las maestras en el franquismo. En C. Flecha, P. Ballarín & S. Olivieri (Dirs.), *Mujeres y educación: Saberes, prácticas y discursos en la historia* (pp. 443-454). Sevilla-Buenos Aires: Diputación provincial de Sevilla-Miño y Dávila.

- Rabazas, T. & Poveda, M. (2014). El archivo etnográfico del museo “Manuel Bartolomé Cossío”. Las prácticas de Pedagogía como fuente para la historia de la educación española. *Linhas*, 15(28), 9-32. doi: 10.5965/19847238152782014009
- Rabazas, T. & Ramos, S. (2005). La imagen de las mujeres en las lecturas escolares de la II República y del primer franquismo (1936-1945). En F. Comas & X. Motilla (Coords.), *Història/Histories de la Lectura: Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals. XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* (pp. 421-434). Palma: Institut d'Estudis Balearics.
- Rabazas, T. & Ramos, S. (2006). La construcción de género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters on Education*, 7, 43-70.
- Rabazas, T. & Ramos, S. (2007). La recepción de la Escuela Nueva en algunos/as inspectores/as del franquismo becados por la JAE. En F. Sánchez, F. J. Alejo, G. F. Calvo, M. Lucero, M. R. Oria & E. Iglesias (Coords.), *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007). XIV Coloquio de Historia de la Educación, Guadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007* (pp. 219-231). Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación-Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.
- Ramírez, G. (2014). El franquismo autárquico, la mujer y la educación física. *Social and Education History*, 3(1), 78-102. doi: 10.4471/hse.2014.04
- Rebollo, M. J. & Núñez, M. (2003). La prensa femenina de postguerra: materiales para la construcción identitaria de la mujer española. En R. Calvo. et al. (Coords.), *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgos, 18 al 21 de junio de 2003* (pp. 231-246). Burgos: Universidad de Burgos.
- Revuelta, C. & Cano, R. (1998). La educación superior y el Movimiento Nacional. Política de incidencia. En *La Universidad en el siglo XX. España e Iberoamérica: X Coloquio de Historia de la Educación. Murcia, 21-24 de septiembre de 1998* (pp. 277-284). Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia.
- Revuelta, C. & Cano, R. (1999). El bachillerato femenino en la primera etapa franquista. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho. Volumen 1* (pp. 575-586). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Rey, J. del. (2019). La censura en las publicaciones científicas durante el franquismo: Un estudio de caso. En X. M. Cid & M. V. Carrera (Coords.), *XX Coloquio de Historia de la Educación: Identidades, internacionalismo, pacifismo y educación (s. XIX y XX)* (pp. 681-686). Ourense: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Reyero, C. (2014). Nacionalismo y otredad: las personificaciones de Castilla y Galicia en Cataluña (1880-1936). *Quintana: Revista de estudios do Departamento de Historia da Arte*, 13, 119-135.
- Rico, M. L. (2014). *La formación profesional obrera en España durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Ricoeur, P. (1992). *Onself as another*. Chicago-Londres: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rimbaud, A. (2005). *Rimbaud: Complete Works. Selected letters. Translated with an Introduction and Notes by Wallace Fowlie. Updated, revised and with a Foreword by Seth Whidden*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rina, C. (2013). Discursos de alteridad en las Historias Generales de España. La invasión musulmana y la conquista de Granada, 1840-1890. *Revista de historiografía (RevHisto)*, 18, 124-132.
- Rivas, S. (1996). El proyecto educativo del galleguismo (1916-1936). En P. Ballarín (Ed.), *El currículum: Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, 23-26 de septiembre de 1996. Volumen 1* (pp. 493-500). Granada: Osuna.
- Rivas, S. (1998). Incidencia del galleguismo en el movimiento reivindicativo a favor de la creación de una Cátedra de Lengua y Literatura Gallega para la Universidad de Santiago (1888-1936). En *La Universidad en el siglo XX. España e Iberoamérica: X Coloquio de Historia de la Educación. Murcia, 21-24 de septiembre de 1998* (pp. 433-437). Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia.
- Rivas, S. & Sánchez, A. (2001). El gallego en las escuelas: un saber ausente y una voz silenciada. En *La acreditación de saberes y competencias: Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Oviedo, 12 al 15 de junio de 2001* (pp. 233-239). Oviedo: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, S. (2004). *La Sección Femenina y la sociedad almeriense durante el franquismo. De las mujeres del Movimiento al movimiento democrático de las mujeres* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- Rodríguez, S. (2014). As "Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza" na vila de Betanzos (1936-1951). *Anuario brigantino*, 37, 161-200.
- Roith, C. (2017). Representaciones de la Guerra Civil española en los manuales de Historia del franquismo temprano. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 36, 321-342. doi: 10.14201/hedu201736321342
- Romero, J. (2002). Presupuestos básicos para la investigación histórico-educativa. XXI: *Revista de Educación*, 4, 203-216.
- Rosa, A., Bellelli, G. & Bakhurst (Eds.). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosal, M. (2019). La educación de las mujeres en el franquismo a través de la copla. En A. Cagnolati & A. F. Canales (Eds.), *Women's Education in Southern Europe: Historical perspectives (19th – 20th centuries)*. Vol. III (pp. 171-194). Canterano: Aracne.

- Ruiz, J. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 149-160.
- Ruiz, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En A. Viñao y N. de Gabriel (Coords.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Ruiz, J. (2005). Manuel Bartolomé Cossío y los comienzos de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Madrid. En J. Ruiz (Ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI* (pp. 117-142). Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz, J. & Ortega, F. (2013). El control de la formación de los maestros en el primer franquismo: Depuración del profesorado y alumnado y cambios en los planes de estudio (1936-1945). En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 515-524). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ruiz, J., Rabazas, T. & Ramos, S. (2006). The reception of New Education in Spain by means of manual son the History of Education for teacher training colleges (1898-1976). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 42(1-2), 127-141. doi: 10.1080/00309230600552070
- Russell, M. (2004). *Creating the new egyptian woman: Consumerism, education and national identity, 1863-1922*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Sáenz, B. (2012). La imagen de España antes y después de la Constitución. *Crítica* 62 (979), 22-27.
- Salomón, P. (2004). La enseñanza de la historia de España en la Escuela Moderna de Barcelona: una contribución a la construcción de la identidad nacional española. En C. Forcadell, G. Pasamar, I. Peiró, A. Sabio & R. Valls (Eds.), *Usos de la Historia y políticas de la memoria* (pp. 379-394). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sambuco, P. (2018). Pina Ballario's colonial and travel writing: desserts, breastfeeding and pleasure as opposition to fascism. *Italian Studies*, 73(3), 257-273. doi: 10.1080/00751634.2018.1487104
- Sánchez, A. (2016). *Leyenda negra: La batalla sobre la imagen de España en tiempos de Lope de Vega*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez, L. (2013). *La educación política y social de dos organizaciones femeninas en la Guerra Civil española: Auxilio Social y Mujeres libres* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Sánchez, L. & Hernández, J. L. (2009). La educación política de los Hogares de Auxilio Social en el franquismo. En R. Berrueto & S. Cornejo (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 427-438). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.



- Sánchez, R. (1995). La imagen de España en los EEUU y la transición de la democracia. En J. Tusell *et al.* (Dir.), *Historia de la transición y consolidación democrática en España (1975-1986). Volumen 2* (pp. 147-164). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez, R. (1998). El 98 y la imagen de España en los Estados Unidos. *Revista de Occidente* 202-203, 294-309.
- Sánchez-Redondo, C. (1997). Fabeln der Franco-Ära in den 30er und 40er Jahren. *Internationale Schulbuchforschung*, 19(3), 273-284.
- Sanchidrián, M. C. (1999). El modelo de bachillerato universitario de 1938: La difícil incorporación de las mujeres a este nivel. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho. Volumen 1* (pp. 587-604). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Sanchidrián, M. C. & Arias, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de investigación educativa* 31(1), 257-274.
- Sanfeliu, L. (2011). Amalia y Ana Carvia Bernal, maestras laicas y educadoras cívicas. En P. Celada (Coord.), *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11 al 13 de julio de 2011. Volumen 2* (pp. 807-816). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Sanfeliu, L. (2013). Maestras laicas: Educación y libertad de conciencia como base de la emancipación femenina. En M. G. Espigado, J. Gómez, M. J. de la Pascua, J. L. Sánchez & C. Vázquez (Eds.), *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Cádiz, 9 al 11 de julio de 2013* (pp. 763-774). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Sanfeliu, L. (2017). Educar para la democracia. Asociacionismo feminista y sociabilidad para las mujeres y jóvenes durante la Segunda República. En A. Cagnolati & A. F. Canales (Eds.), *Women's Education in Southern Europe: Historical perspectives (19th-20th centuries). Vol. I* (pp. 169-186). Ariccia: Aracne. doi: 10.4399/97888548999888
- Sanfeliu, L. (2020). Mujeres y educación en los movimientos regeneracionistas y renovadores. Institucionistas, republicanos y obreros, en el primer tercio del siglo XX. En J. Méndez & F. Chacón (Eds.), *Historiar la educación de las mujeres en tiempos de cambio (siglos XVII-XX)* (pp. 153-171). Granada: Comares.
- Sani, R. (2017). «Discovering the best and most ignored Italy». The regional Alamanacs for the primary school introduced by the Gentile Reform and the use of the cultural and natural heritage for the promotion of a national identity and a sense of citizenship. *History of Education & Children's Literature*, 12(1), 85-113.
- Sani, R. (2018). *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*. Macerata: Edizioni Università di Macerata.

- Sani, R., Meda, J., Ascenzi, A. & Brunelli, M. (2016). Publishing for the school and textbooks in the fascist twenty-year period. From the Gentile Reform to the End of the WWII (1923-1945). En P. Bianchini & R. Sani (Eds.), *Textbooks and Citizenship in modern and contemporary Europe* (pp. 93-110). Berna: Peter Lang.
- Sanz, C. (2015). *Memoria histórica e identidad nacional a raíz del «Desastre de 1898»* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Sanz, C. (2019). Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959). *Historia y Memoria de la Educación*, 10, 409-449. doi: 10.5944/hme.10.2019.22194
- Sanz, C. (2020). Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la Guerra Civil Española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943). *Historia y Memoria de la Educación*, 12, 333-360. doi: 10.5944/hme.12.2020.25928.
- Sanz, C. & Meda, J. (2020). The reception of the Spanish Civil War in the Italian elementary school during fascism (1936-1943). *History of Education & Children's Literature*, 15(1), 693-717. doi: 10.1400/277359
- Sanz, C. & Rabazas, T. (2017). La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 69(2), 131-146. doi: 10.13042/Bordon.2017.50578
- Sanz, C. & Rabazas, T. (2020). La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 35(gener-juny), 75-102. doi: 10.2436/20.3009.01.238
- Sanz, C., Sonllea, M. & Rabazas, C. (2019). Entre los muros del asilo: Los procesos de nacionalización en los centros tutelares de menores en la España del primer franquismo. *Qualitative Research in Education*, 8(2), 182-214. doi: 10.17583/qre.2019.4356
- Sanz, F. (2000). Las otras instituciones educativas en la posguerra española. *Revista de Educación, Extra 1*, 333-358.
- Sarabia, M. P. (1993). Los orígenes del nacional-catolicismo en los primeros tiempos de la escuela franquista. En J. Tusell (Coord.), *El régimen de Franco, 1936-1975: Política y relaciones exteriores. Volumen 1* (pp. 365-376). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sarogni, E. (2004). *La donna italiana (1861-2000): Il lungo cammino verso i diritti*. Milán: Net.
- Sartre, J. P. (2004). *El ser y la nada*. Barcelona: RBA.
- Saz, I. (1986). *Mussolini contra la II República. Hostilidad, conspiraciones, intervención (1931-1936)*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Serrano, F. G. (2013). *Formar padres y madres: La preparación para la sexualidad en los manuales escolares en España y en Colombia entre 1930-1960* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Sierra, V. (2015). Educating the communists of the future: notes on the educational life of the Spanish children evacuated to the USSR during the Spanish Civil War. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(4), 410-432. doi: 10.1080/00309230.2015.1051057
- Sierra, V. & Pozo, M. M. del. (2010). Desde el “paraíso” soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en Las Casas de Niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil española. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume I* (pp. 211-236). Florencia: Polistampa.
- Sirvent, A. M. (2012). *Rodolfo Llopis educador* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Smith, A. (1976). *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona: Península.
- Smith, A. (1991). *National identity*. Londres: Penguin Books.
- Smith, A. (1994). The problem of national identity: Ancient, medieval and modern? *Ethnic and Racial Studies*, 17(3), 375-399.
- Smith, A. (2003). *Nationalism and modernism. A critical survey of recent theories of nations and nationalisms*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Somoza, J. M. (2005). De la inocencia a la violencia: La identidad masculina en los manuales escolares. En P. Dávila & L. M. Naya (Eds.), *La infancia en la historia: Espacios y representaciones. XII Coloquio de Historia de la Educación, Donostia-San Sebastián, del 29 de junio al 1 de julio de 2005* (pp. 330-339). Donostia-San Sebastián: Erein.
- Somoza, J. M. & Badanelli, A. M. (2011). Maestros, inspectores y manuales escolares durante la posguerra. En P. Celada (Coord.), *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, El Burgo de Osma, Soria, 11 al 13 de julio de 2011. Volumen 2* (pp. 531-540). Madrid: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Sonllewa, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes?: La infancia y el juego en la posguerra española (1939-1951). *Revista Lúdicamente*, 5(9), 1-16.
- Sonllewa, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Sonllewa, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *História da Educação*, 23, 1-37. doi: 10.1590/2236-3459/87583
- Sonllewa, M. & Torrego, L. M. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad de la posguerra española. *Masculinidades y cambio social*, 7(1), 52-81. doi: 10.17583/mcs.2018.2560
- Sonllewa, M., Sanz, C. & Torrego, L. (2018a). Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953): Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros

- pedagogos instruidos en el franquismo. *Social and Education History*, 7(1), 26-54. doi: 10.17583/hse.2018.2903
- Sonllewa, M., Sanz, C. & Torrego, L. M. (2018b). El retrato de Franco, el de José Antonio y el crucifijo. Construcción de la identidad nacional en los escolares de posguerra. *El Futuro del Pasado*, 9, 331-363. doi: 10.14516/fdp.2018.009.001.012
- Sotomayor, M. V. (2010). Clásicos para niños en la España franquista: Una educación patriótica. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, 8, 139-158.
- Spackman, B. (2008). *Fascist virilities: Rethoric, Ideology and Social fantasy in Italy*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Sureda, B. & Barceló, G. (2014). L'escola divulgada pel franquisme: el fons fotogràfic de l'Agència EFE. En F. Comas, S. González, X. Motilla & B. Sureda (Eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació* (pp. 277-288). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Tancini, F. (2010). Fiabe illustrate sui banchi di scuola: Le copertine dei quaderni tra dittatura e ricostruzione. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume I* (pp. 585-602). Florencia: Polistampa.
- Targhetta, F. (2015). «The beloved face of the fatherland». The role of the landscape into the processes of national identity building. *History of Education & Children's Literature*, 10(2), 139-155.
- Targhetta, F. (2017). The landscape as a means to nationalization: Italian heritage and national identity education in the 19th and 20th century. *History of Education & Children's Literature*, 12(1), 53-83.
- Taricone, F. (1996). *L'associazionismo femminile in Italia dall'Unità al fascismo*. Milán: Unicopli.
- Tiana, A. (1988). *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tiana, A. (1994). Rodolfo Llopis. En B. Delgado (Ed.), *Historia de la Educación en España y América. Volumen 3. La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (pp. 682-684). Madrid: Fundación Santa María-Ediciones SM.
- Tiana, A. (2000). El proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX). *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 19, 179-194.
- Torrebadella-Flix, X. & Domínguez, J. A. (2018). Las escuelas gimnásticas en España: Un enfrentamiento técnico doctrinal en la educación física (1806-1936). *Materiales para la Historia del Deporte*, 17, 136-165.
- Treib, O. (2020). Euroscepticism is here to stay: what cleavage theory can teach us about the 2019 European Parliament elections. *Journal of European Public Policy*, En prensa. doi: 10.1080/13501763.2020.1737881

- Tuñón, M. & Viñas, A. (1982). *La España de la Cruzada: Guerra Civil y primer franquismo (1936-1959)*. Madrid: Información y Revistas.
- Turi, N. (2017). *Raccontare la guerra. I conflitti bellici e la modernità*. Florencia: Firenze University Press.
- Olivieri, S. (1977). La donna nella scuola dall'Unità d'Italia a oggi. Leggi, pregiudizi, lote e prospettive. *Nuova DWF*, 2, 20-47.
- Valdeón, J., Pérez, J. & Juliá, S. (2003). *Historia de España*. Madrid: Espasa Calpe.
- Vallés, M. H. (2019). El proceso de construcción y categorización de la alteridad: la categoría "tigani/gitano" en la historia de Rumanía. *Ius fugit: Revista interdisciplinar de estudios histórico-jurídicos* 22, 107-136.
- Valls, R. (1983a). *Interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1939-1953)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Valls, R. (1983b). La manipulación franquista de la Historia enseñada. *Historia* 16, 218, 120-122.
- Valls, R. (1986). Ideología franquista y enseñanza de la historia en España, 1938-1953. En J. Fontana & S. Ellwood (Eds.), *España bajo el franquismo* (pp. 230-245). Barcelona: Crítica.
- Valls, R. (1990). Fascismo y franquismo: Dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la Historia. En F. García (Coord.), *Espanoles e italianos en el mundo contemporáneo: I Coloquio hispano-italiano de historiografía contemporánea* (pp. 279-308). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Valls, R. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 5, 33-47.
- Valls, R. (1994). La interpretación de la Historia de España en el franquismo: Plan de Bachillerato, 1938-1953. *Estudis d'Història Contemporània del País Valencià*, 4, 231-256.
- Valls, R. (1996). La historia enseñada y los manuales escolares españoles de Historia. En *VII Symposium de Didácticas de las Ciencias Sociales* (pp. 7-27). Las Palmas de Gran Canaria: Centro de Formación del Profesorado.
- Valls, R. (2000). La Historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (Enseñanza Primaria y Secundaria). En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 47-62). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valls, R. (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Universitat de València.



- Varela, J., Lafuente, F. R. & Donofrio, A. (Eds.). (2017). *La mirada del otro: La imagen de España, ayer y hoy*. Madrid: Fórcola.
- Vázquez, R. (2012a). *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal.
- Vázquez, R. (2012b). Mulleres galegas na Residencia de Señoritas de Madrid, «cando van, van como rosas...». *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, 16, 101-120.
- Vázquez, R. (2014). *La mujer en la Segunda República*. Madrid: Akal.
- Vázquez, R. (2015). La Residencia de Señoritas de Madrid durante la II República: entre la alta cultura y el brillo social. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), 323-346. doi: 10.14516/ete.2015.002.001.016
- Vázquez, R. (2017). Un modelo de educación integral de la mujer española. La Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936). En A. Cagnolati & A. F. Canales (Eds.), *Women's Education in Southern Europe: Historical perspectives (19th-20th centuries)*. Vol. I (pp. 117-168). Ariccia: Aracne. doi: 10.4399/97888548999887
- Vega, J. & Molina, A. (2008). Imágenes de la alteridad: el “pueblo” de Goya y su construcción histórica. En J. Álvarez Barrientos (Ed.), *La Guerra de la Independencia en la cultura española* (pp. 131-158). Madrid: Siglo XXI.
- Venza, C. (2009). La Italia fascista en la tormenta española (1934-1939). En G. Francone & M. Francone (Eds.), *Francone. La mirada de Mussolini en la guerra de España* (pp. 31-40). Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Vicini, S. (2009). *Fasciste: La vita delle donne nel ventennio mussoliniano*. Bresso: Hobby & Work.
- Vico, M. (1999). Las políticas educativas. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho. Volumen 1* (pp. 199-203). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.
- Vilanou, C. & Soler, J. (2013). La historia de la educación en Cataluña: Tradición liberal e historia conceptual. *Social and Education History*, 2(3): 261-295. doi: 10.447/hse.2013.16
- Villalaín, J. L. (1997). La II República (1931-1939): la vuelta de la libertad limitada del libro escolar. En J. L. Villalaín (Ed.), *Legislación sobre libros de texto (1812-1939)* (pp. 354-388). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Villanueva, M. C. (2015). Los cambios ideológicos durante la guerra civil en Edelvives: La Enciclopedia Primer Grado y sus aspectos artísticos. En N. Padrós, E. Collelledmont & J. Soler (Eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación. Vic, 8, 9 y 10 de julio de 2015. Volumen 1* (pp. 309-321). Vic: Universitat de Vic y Universitat Central de Catalunya.
- Villeggia, N. (2010). Autoritarismo e propaganda nei quaderni della raccolta Lombardo Radice. En J. Meda, D. Montino & R. Sani (Eds.), *School exercise books: A complex source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th centuries. Volume I* (pp. 403-416). Florencia: Polistampa.

- Viñao, A. (2014a). Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain, 1936-1939). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(4), 405-417. doi: 10.1080/00309230.2015.1047384
- Viñao, A. (2014b). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista*, 51(jan./mar.), 19-35.
- Viñao, A. (2015). Politics, education and pedagogy: ruptures, continuities and discontinuities (Spain 1936-1939). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 51(4), 405-417. doi: 10.1080/00309230.2015.1047384
- Viola, V. (2019). L'edilizia scolastica in Italia ai tempi del fascismo. *História da Educação*, 23, 1-29. doi: 10.1590/2236-3459/82782
- Webster, W. (1998). *Imagining Home: Gender, Race And National Identity, 1945-1964 (Women's History)*. Londres: University College London Press.
- Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Wolff, R. J. (1984). 'Fascistizing' Italian youth: The limits of Mussolini's educational system. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 13(4), 287-298. doi: 10.1080/0046760840130403
- Yuste, X. T. & Atienza, I. O. (2015). National identity, civic values and school textbooks in Spain: La Enciclopedia cíclico-pedagógica and El Libro de España (1931-1957). *History of Education & Children's Literature*, 10(1), 361-367.
- Zabaleta, I. (1990). Mujer, educación y nacionalismo vasco: E. A. B. (1931-36). En *Mujer y educación en España, 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 358-366). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Zabaleta, I. (2004). La enseñanza en los orígenes del nacionalismo vasco: la cuestión religiosa. En P. Dávila (Coord.), *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Zabaleta, I. (2005). Haurtzaroa Jaungoikoaren eta Aberriaren zaintzapean: haurraren naziotasuna lehenengo jetzaleen ikuspegitik. En P. Dávila & L. M. Naya (Eds.), *La infancia en la historia: Espacios y representaciones. XII Coloquio de Historia de la Educación, Donostia-San Sebastián, del 29 de junio al 1 de julio de 2005* (pp. 340-356). Donostia-San Sebastián: Erein.
- Zabaleta, I., Garmendia, J. & Murua, H. (2015). Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Gipuzkoa. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 34, 305-336.
- Zafrilla, R. (1999). Universidades laborales: Un modelo de educación falangista en el franquismo. En J. Ruiz, A. Bernat, M. R. Domínguez & V. M. Juan (Coords.), *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho. Volumen 2* (pp. 177-184). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".

Zamora, E. (1983). *El occidente de Guatemala en el siglo XVI. Presencia española y cambio cultural ante los mayas de las tierras altas* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.



## 8. *Anexos*





## 8.1. Anexo I. Relación de manuales escolares utilizados

**Relación de manuales escolares utilizados en la publicación “La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española” (Sanz & Rabazas, 2017).**

- Andrés, P. de (1935). *Estampas de aldea*. Madrid: Escuelas de España.
- Bague, E., y Vicens, J. (1936). *Història: primeres lectures*. Barcelona: Editorial pedagògica Associació protectora de l'ensenyança catalana.
- Capó, J. (1931). *Lo que España espera de vosotros*. Palma de Mallorca.
- Cosin, M. J. (1931a). *Compendio de Historia de España*. Valencia: Imprenta J. V. Pont Ferrer.
- Cosin, M. J. (1931b). *Notas breves de Historia Contemporánea de España*. Valencia: Imprenta J. V. Pont Ferrer.
- Fabiani, G. (1932). *¡Casa mía! ¡Patria mía!* (6ª edición). Zaragoza-Barcelona: Julio Ruiz Romero.
- Fernández, V. (1933). *Lecturas ciudadanas* (2ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Fernández, I. (1925). *Glorias nacionales. Vidas de españoles y españolas ilustres* (3ª edición). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- García, E., y Medina, M. (1934). *Historia de España*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gil, A. (1927). *Hispania Máter. El alma de la raza*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- González, D. (1935). *Mi primer libro de Historia* (2ª edición). Palencia: El Diario Palentino.
- Hernández, S. (s. f.). *Historia de España. Iniciación*. Madrid: Estudio.
- Hillyer, V. M. (1925). *Una historia del mundo para los niños* (2ª edición). Madrid: Estudio.
- Industrias gráficas Seix y Barral Hnos. (1933). *Resumen de Historia de España*. Barcelona: Autor.
- Iturrionz, F. (1932). *Lutelestia iru malatan: euskerazko lenengo mala*. Zarautz: Eusko Argitaldaria.
- Llano, A. (1932). *Compendio de Historia de España*. Barcelona: I. G. Seix y Barral Hnos.
- Llano, A. (1933). *Los héroes del progreso* (2ª edición). Barcelona: Industrias gráficas Seix y Barral Hnos.
- Manrique, G. (1933). *Educación moral y cívica*. Barcelona: Julio Ruiz Romero.
- Reparaz, G. de (1931). *Cómo nació España: primero de la Historia Popular de España*. Valencia: Cuadernos de Cultura.
- Rodríguez, G. (1931). *Historia de España en lecturas para los niños* (4ª edición). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Seró, J. (1932). *El niño republicano* (4ª edición). Barcelona: Librería Montserrat de Salvador Santomá.
- Solana, E. (1922). *Nociones de Historia de España*. Madrid: Magisterio Español.

- Solana, E. (1929). *La patria española* (3ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Solana, E. (1931). *Nociones de Historia de España*. Madrid: Magisterio Español.
- Solana, E. (1933). *La patria española* (4ª edición). Madrid: Magisterio Español.
- Soldevila, F. (1933). *Història de Catalunya: primeres lectures*. Barcelona: I. G. Seix i Barral Germans.
- Thomas, A. (1925). *Lecturas históricas: Historia anecdótica del trabajo*. Madrid: Estudio.
- Torres, F. (1935). *Progreso: Lecturas históricas sobre el mundo, la vida y las civilizaciones*. Barcelona: Pedagogía Activa.
- Villar, R. (1932). *Historia sintética de Galicia* (2ª edición). Santiago de Galicia: NOS Publicacións Galegas e Imprenta.

**Relación de manuales escolares utilizados en la publicación “The reception of the Spanish Civil War in the Italian elementary school during fascism (1936-1943)” (Sanz & Meda, 2020) y “Los enemigos de la patria. La representación del otro durante la guerra civil española en los textos escolares del fascismo italiano (1936-1943)” (Sanz, 2020).**

- Agostini, G. de. & Monti, A. (1938). *Dal risorgimento all'Impero: Atlantico storico traforato con 18 carte a colori e testo illustrativo, con prefazione del Sen. Giuseppe de Capitani D'Argazzo*. Milán: Prof. G. de Agostini.
- Armando, A. & Mazza, M. (1942). *Il libro della IV classe elementare: Aritmetica, Geografia, Scienze*. Roma: La Librería dello Stato.
- Ballario, P. & Angoletta, B. (1942). *Quartiere Corridoni: Letture per la seconda classe dei centri urbani*. Roma: La Librería dello Stato.
- Bargellini, P. (1938). *Il libro della IV classe elementare: Letture*. Roma: La Librería dello Stato.
- Bargellini, P. (1940). *Il libro della IV classe elementare: Letture*. Roma: La Librería dello Stato.
- Bargellini, P. (1942). *Letture per la quinta classe elementare dei centri urbani*. Roma: La Librería dello Stato.
- Bonomi, E. (Ed.). (1940). *Il libro della III classe elementare: Religione, Grammatica, Storia, Geografia, Aritmetica*. Roma: La Librería dello Stato.
- Cottarelli, V. & Oddi, N. (1940). *Il libro della prima classe*. Roma: La Librería dello Stato.
- Cottone, C. (1941). *Il libro della V classe elementare: Aritmetica, Geografia, Scienze*. Roma: La Librería dello Stato.
- Magistris, L. F. di. & Pico, G. C. (1938). *L'impero d'Italia: Il libro della V classe elementare*. Roma: La Librería dello Stato.
- Padellaro, N. & Testi, C. (1936). *Il libro della III classe elementare: Letture*. Roma: La Librería dello Stato.
- Padellaro, N. & Testi, C. (1938). *Il libro della III classe elementare: Letture*. Roma: La Librería dello Stato.
- Paribeni, R. & Marchi, L. de. (Eds.). (1936). *Il libro della IV classe elementare. Religione, Storia, Geografia, Aritmetica, Scienze*. Roma: La Librería dello Stato.
- Paribeni, R. & Marchi, L. de. (Eds.). (1938). *Il libro della IV classe elementare: Religione, Storia, Geografia*. Roma: La Librería dello Stato.
- Partito Nazionale Fascista (1938). *Il primo libro del fascista*. Roma: A. Mondadori.
- Partito Nazionale Fascista (1942). *Il primo e secondo libro del fascista*. Roma: Partito Nazionale Fascista.
- Petrucchi, A. (1938). *L'aratro e la spada: Letture per la III classe dei centri rurali*. Roma: La Librería dello Stato.
- Petrucchi, A. & Bernardini, P. (1938). *L'italiano nuovo: Letture della II classe elementare*. Roma: La Librería dello Stato.

- Rinaldi, L. (Ed.). (1939). *Il libro della quinta classe elementare: Letture*. Roma: La Librería dello Stato.
- Sapori, F. & Testi, C. (1938). *Amor di patria: Il libro della quinta classe. Testo di letture per le alunne*. Roma: La librería dello Stato.
- Zammarchi, A. (Ed.). (1936). *Il libro della V classe elementare: Religione, Storia, Geografia, Aritmetica, Scienze*. Roma: La Librería dello Stato.
- Zammarchi, A., Bertolini, O., Marchi, L. de. & Mascalchi, M. (1937). *Il libro della classe III elementare: Religione, Storia, Geografia, Aritmetica*. Roma: La Librería dello Stato.
- Zammarchi, A., Bertolini, O., Marchi, L. de. & Mascalchi, M. (1938). *Il libro della classe III elementare: Religione, Storia, Geografia, Aritmetica*. Roma: La Librería dello Stato.
- Zammarchi, A., Angelini, C., Gallo, A., Marchi, L. de. (1938). *Il libro della V classe elementare: Religione, Storia, Geografia*. Roma: La Librería dello Stato.
- Zammarchi, A., Angelini, C. & Armando, A. (1941). *Il libro della IV classe elementare: Religione, Grammatica, Storia*. Roma: La Librería dello Stato.
- Zammarchi, A., Angelini, C. & Armando, A. (1942). *Il libro della IV classe elementare: Religione, Grammatica, Storia*. Roma: La Librería dello Stato.
- Zanetti, M. & Pinochi, E. (1938). *Il libro della prima classe*. Roma: La Librería dello Stato.



## 8.2. Anexo II. Relación de memorias de prácticas utilizadas

**Relación de memorias de prácticas utilizadas en la publicación “Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo” (Sonllewa, Sanz & Torrego, 2018a).**

- Aláez, G. & Febrero, M. A. (1952). *Problemas educativos en la Colonia de los Almendrales* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 98). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso, A. (1952). *Monografía de Ciudad Rodrigo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 564). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Arias, M. T. (1953). *La enseñanza en Firgas* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 443). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Bernal, M. C. (1953). *La enseñanza en Arjonilla (Jaén)* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 673). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Bernáldez, L. (1952). *Grupo escolar “Isabel la Católica”* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 129). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Blanco, M. C. (1952). *Monografía sobre la enseñanza en Astorga* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 235). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Calabuig, M. A. (1950). *Aspecto histórico, social y educativo de Bañeres* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 211). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Castillo, M. C. del. (1952). *La enseñanza en Sigüenza* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 135). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Castro, M. C. & Urrutia, M. C. (1953). *Labor educativa de la Compañía de María en España* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 277). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Celis, M. C. (1952). *Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallavia* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 887). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Cestafe, M. P. (1952). *Trabajo sobre las “Cinco Villas de Aragón”* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 297). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.

- Chaverri, M. A. (1953). *La educación en Costa Rica* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 273). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Domínguez, M. A. (1953). *La enseñanza en la escuela de artes y oficios de Madrid* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 373). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Enseñat, A. (1952). *Grupo escolar de Son Españoles* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 261). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Galán, E. (1953). *La cultura en Sayago* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 159). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez, A. (1952). *Problemas educativos de Medina del Campo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 380). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Gutiérrez, J. A. (1952). *El analfabetismo en la provincia de León* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 118). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Gutiérrez, L. (1952). *La formación profesional en la escuela de aprendices de la Unión Cerrajera* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 376). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, M. R. (1953). *Fenómeno educativo en Arucas* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 242). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Igúzquiza, J. (1952). *La enseñanza primaria y el grupo escolar de Costa en Zaragoza* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 50). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Lamarque, M. (1953). *La educación e instrucción del ciego en su colegio de Madrid* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 309). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Lázaro, M. T. (1953). *Pedagogía correccional: Reformatorio del Salvador de Amurrio* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 597). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- León, M. L. (1950). *Los problemas pedagógicos en Morata de Tajuña* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 244). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- López, M. I. (1952). *Los problemas de la educación en Aforados de Moneo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 736). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.

- López, R. & García, D. M. (1953). *La labor educativa del instituto de las RR Hijas de Jesús* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 123). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- López de Vergara, A. (1950). *El problema educativo de Igüeste de San Andrés* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 370). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Manterola, M. E. (1953). *La enseñanza en Goizueta* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 23). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, M. C. (1952). *Obras de la enseñanza de la Congregación de la Sagrada* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 12). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, M. T. (1953). *La enseñanza en Marruecos: Escuelas de Arcila* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 332). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, M. V. (1952). *Sobre la enseñanza en el colegio de Nuestra Señora de la Paz Inclusa de la Diputación provincial de Madrid* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 677). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, J. (1953). *La enseñanza en Cuenca* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 858). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Merino, C. (1953). *Taller escuela sindical de formación profesional 12 de Octubre de Orense* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 553). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Nieto, B. (1953). *Bujalance y su problemática cultural* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 61). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Ojuel, M. (1953). *Problemas pedagógicos en una aldea castellana* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 278). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Orden, A. de la. (1952). *La enseñanza en Campillo de Aranda* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 292). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Osuna, D. (1953). *La enseñanza media en Granda* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 214). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, C. (1953). *La ciudad de los muchachos* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 335). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.

- Pérez, E. (1950). *Monografía pedagógica en Toral de los Vados* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 210). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Pitarch, M. T. (1951). *La enseñanza en Reus* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 116). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Pleite, C. E. (1950). *La enseñanza en Getafe* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 739). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Reverte, S. (1952). *El analfabetismo y la estrategia escolar en el término municipal de Murcia* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 215). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz, M. T. & Ruiz, E. (1953). *Candas y sus problemas* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 780). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Sempere, A. (1951). *Alcoy y la enseñanza primaria* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 137). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, M. G. (1951). *La enseñanza: Sus problemas y proyectos en el Ayuntamiento de La Arnoya* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 107). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Zamorano, M. R. (1952). *Escuela especial de orientación y aprovechamiento de Valencia* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 859). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.

**Relación de memorias de prácticas utilizadas en la publicación “Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)” (Sanz, 2019).**

- Aláez, G. & Febrero, M. A. (1952). *Problemas educativos en la Colonia de los Almendrales* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 98). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Alarcón, M. P. (1959). *La realidad educativa en Villabermosa* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 110). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Albizua, D. (1955). *Bermeo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 303). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Aranda, M. G. (1958). *Estudio pedagógico de Collado Villalba* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 743). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Cillán, M. C. (1958). *Trabajo monográfico sobre la graduada de niños aneja a la escuela de magisterio San Juan de la Cruz* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 209). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Delgado, M. A. (1959). *Reinosa: Problemas educativos y ambiente cultural* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 220). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Dueñas, E. (1958). *Panorama pedagógico de Colmenar Viejo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 806). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Estefani, A. (1958). *Colegio San José de Cluny* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 52). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Fraile, P. (1954). *Estudio del ambiente pedagógico de Guadalajara* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 291). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- García, M. (1956). *Valor educativo de los hogares de Auxilio Social en Madrid* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 374). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- García, M. (1959). *El colegio Fingoy en Lugo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 448). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- García, M. T. (1956). *Realidad pedagógica del suburbio “Alamín” de Guadalajara* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 316). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.



- Gil, M. (1954). *Estudio sobre el analfabetismo en la barriada de "Casas baratas" del Turó de la Peira* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 218). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez, A. (1952). *Problemas educativos de Medina del Campo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 380). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- González, F. (1955). *La enseñanza en Aranjuez y sus problemas* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 565). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Gutiérrez, J. (1959). *La enseñanza primaria en la provincia de Burgos* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 551). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Hermoso, A. (1958). *El Cañeret: Barrio bajo de Lérida* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 229). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Julián, T. (1959). *La situación educativa en Pareja* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 539). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Lago, M. L. (1956). *Algunos problemas escolares en la isla de Arosa* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 40). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Lain, M. A. (1959). *El colegio Nuestra Señora de los Remedios para doncellas nobles* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 346). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Lázaro, M. T. (1953). *Pedagogía correccional del reformatorio del Salvador en Amurrio* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 597). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Lazcano, M. B. (1959). *El valle de Cigoitia: Sus problemas pedagógicos* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 513). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- Lío, M. P. (1959). *Valdeavero* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 613). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- López, M. I. (1952). *Los problemas de la educación en Aforados de Moneo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 736). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.
- López-Tejada, M. V. (1956). *Problemas educativos en la sierra de Ebro o Serradero* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 349). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío" – Universidad Complutense de Madrid.

- Mardomingo, M. P. (1955). *Problemas educativos en Turégano* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 846). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Marcos, A. (1954). *Problemas pedagógicos de Berlanga de Duero* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 233). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Marcote, M. G. (1959). *Problemas de las escuelas de párvulos y estudio de las de El Ferrol del Caudillo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 609). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, M. S. (1956). *Estudio del fenómeno educativo en el niño abandonado y delincuente* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 204). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, D. (1955). *La enseñanza en Villamayor de Santiago* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 453). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, J. (1953). *La enseñanza en Cuenca* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 858). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Mezquita, M. C. (1958). *El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 367). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Molins, M. C. & Sáenz, M. C. (1954). *Institución del Ángel de la Guarda: Organización ideal de este internado* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 662). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Moreno, F. D. (1959). *Colegio internado María Cristina* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 872). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, P. (1956). *La educación de los delincuentes juveniles en Valladolid* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 688). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Pitarch, M. T. (1951). *La enseñanza en Reus* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 116). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Pleite, C. E. (1950). *La enseñanza en Getafe* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 739). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Ramiro, M. L. (1958). *La educación primaria en Alustante* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 308). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.

- Redondo, M. (1958). *Guadarrama: Su aspecto pedagógico* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 664). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, M. D. (1956). *Problemas educativos en Fontiveros, Cantiveros, Lislá y Crespos* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 630). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Rojo, A. J. (1958). *Situación y problemas de la educación en Aranda de Duero* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 623). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Romero, M. C. (1955). *Monografía pedagógica de la Ciudad de Molina* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 245). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz, M. (1959). *Labor social de la Institución Javeriana* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 521). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Schamm, C. M. (1955). *Estudio en torno a los problemas educativos de la localidad de Tuy (Pontevedra) y su comarca* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 268). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, O. (1957). *La enseñanza en los internados y grupos escolares municipales* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 122). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez de la Nieta, T. (1959). *La realidad educativa en Fuente del Fresno* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 840). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Serrano, J. (1956). *Monografía cultural de Alcázar de San Juan* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 482). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Taboada, M. (1959). *El problema de la segunda enseñanza en Monforte de Lemos* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 638). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Tomás, C. (1959). *Arenas de San Pedro* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 454). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Usen, J. M. (1959). *Trabajo monográfico de Campo de Criptana* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 803). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Vela, I. (1955). *Puertollano y sus problemas* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 571). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.

- Yerro, M. del. (1956). *Labor pedagógica realizada por el grupo escolar del Santo Ángel* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 54). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Zubiri, H. (1959). *La realidad educativa en el colegio de segunda enseñanza de los padres benedictinos de Lascano* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 83). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.

**Relación de memorias de prácticas utilizadas en “La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico” (Sanz & Rabazas, 2020).**

- Abadía, M. (1955). *La educación y sus problemas en Villava* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 775). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Albizua, D. (1955). *Bermeo* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 303). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Arellano, S. (1958). *Estella: Estudio pedagógico y cultural de la ciudad* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 108). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Busto, A. (1957). *La enseñanza en Guipúzcoa* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 529). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Carrasco, M. V. (1955). *La enseñanza en Navarra: Los problemas educativos en Alsasua* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 225). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Celis, M. C. (1952). *Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallavia* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 887). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- García, A. (1955). *La enseñanza en Arquedas* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 522). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Lázaro, M. T. (1953). *Pedagogía correccional: Reformatorio del Salvador de Amurrio* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 597). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Marticorena, B. (1954). *Problemas educativos en Olite* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 496). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Mazo, R. (1959). *El problema de la enseñanza en Ispaster* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 74). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Mezquita, M. C. (1958). *El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 367). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.
- Lazcano, M. B. (1959). *El valle de Cigoitia: Sus problemas pedagógicos* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 513). Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” – Universidad Complutense de Madrid.



Manterola, M. E. (1953). *La enseñanza en Goizueta* (Trabajo inédito de prácticas, FRM 23).  
Madrid: Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”  
– Universidad Complutense de Madrid.

### 8.3. Anexo III. Otras fuentes primarias utilizadas

#### Legislación educativa

Circular a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional. Boletín Oficial del Estado de 8 de marzo de 1938. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1938/503/A06154-06156.pdf>

Constitución de la República Española de 9 de diciembre de 1931. Recuperado de: [http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931\\_cd.pdf](http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf)

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>

#### Literatura infantil

Ballario, P. (1938). *Ragazzi d'Italia nel mondo*. Milán: La Prora.

Bologna, P. (1938). *L'eroe della Falange. Romanzo spagnolo*. Roma: A.V.E.

Chiosso, R. (1939). *Voragine rossa. Una storia commovente di amore e di eroismo. Il Popolo spagnolo muore per difendere la sua fede, le sue tradizioni, il suo onore*. Alba: Pia Soc. S. Paolo.

Gentile, M. R. (1940). *Grande mamma, piccoli eroi*. Florencia: Adriano Salani.

Poma, A. (1940). *La fiammata*. Alba: Pia Soc. S. Paolo.

#### Cuadernos escolares

*Battaglia aero-navale nei cieli di Spagna* (c. 1930-1940). Nápoles: S.M.I.B.A. (Museo del Quaderno, AB408).

*Eroismo italiano sui campi di Spagna* (c. 1930-1940). Nápoles: S.M.I.B.A. (Museo del Quaderno, AB406).

*In Aragona* (c. 1938-1943). Milán: Cartiere Donzelli.

*L'esercito nazionale presso San Sebastiano* (c. 1937-1943). Milán: Cartiere Donzelli.

*Regia aeronáutica italiana. Bombardatori legionari* (c. 1930-1940). Turín: Carlo Ranotti & C. (Museo del Quaderno, AB868).

#### Prensa infantil

Giubra & Cossio, V. (1937-1938). L'eroe di Villahermosa. *Corriere dei Piccoli*, 1-4.

Giubra & Cossio, V. (1939). Il nibbio delle Baleari. *Corriere dei Piccoli*, 15-26.

